

**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

88 (3)

Сборник научных трудов

**Ялта
2025**

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 29 августа 2025 года (протокол № 8)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2025. – Вып. 88. – Ч. 3. – 522 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), 2025 г.

© Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта), 2025 г.

Все права защищены.

УДК 378.2

заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности, физической культуры и методики преподавания безопасности жизнедеятельности, доктор педагогических наук Акимова Любовь Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОПЫТ РАБОТЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Текст статьи содержит описание опыта работы общеобразовательной организации по формированию культуры питания обучающихся на основе осмысления базового понятия «культура питания обучающихся» как личностной характеристики, интегрирующей ценностное отношение к здоровью, представления о принципах, способах и средствах здорового питания, проявляющихся в персональной ответственности за рациональное пищевое поведение. Цель исследования – определить и апробировать педагогические условия достижения результативности по формированию культуры питания обучающихся в общеобразовательной организации. Реализация системы работы общеобразовательной организации по формированию культуры питания обучающихся нашла свое отражение на уровне плановых работ, как система деятельности творческих коллективов, клубов, кружков, спортивных секций по организации и осуществлению спортивно-массовой работы, профилактике пищевых зависимостей посредством творческих фестивалей, смотров, конкурсов, акций, инициатив здоровьесозидающей направленности различного формата. Проектирование и реализация программного и учебно-методического обеспечения исследуемого процесса осуществлены на основе педагогического моделирования для отражения логики формирования культуры питания обучающихся общеобразовательной организации с учетом выделенных педагогических условий. Выделенный комплекс педагогических условий апробирован посредством разработки и реализации программы внеурочной деятельности «Вкусно и полезно!». Опыт формирования культуры питания обучающихся показал необходимость и достаточность для достижения результативности следующих педагогических условий: реализацию потенциала здоровьесберегающей среды общеобразовательной организации; организацию взаимодействия участников образовательных отношений (педагог-ребенок-родитель), ответственных за рациональное пищевое поведение обучающегося. С учетом полученных данных в перспективе работы планируется исследование по решению задачи просвещения родителей в вопросах рационального питания и формирования у обучающихся правильных пищевых предпочтений и привычек.

Ключевые слова: культура питания, обучающиеся, общеобразовательная организация.

Annotation. The text of the article describes the experience of a general education organization in the formation of a nutrition culture for students based on understanding the basic concept of "nutrition culture for students" as a personal characteristic that integrates a value attitude to health, ideas about the principles, methods and means of healthy eating, manifested in personal responsibility for rational eating behavior. The purpose of the study is to identify and test the pedagogical conditions for achieving effectiveness in the formation of a nutrition culture for students in a general education organization. The implementation of the system of work of a general education organization for the formation of a nutrition culture for students is reflected at the level of planned work, as a system of activities of creative teams, clubs, clubs, sports sections for the organization and implementation of mass sports work, the prevention of food addiction through creative festivals, screenings, contests, actions, health-creating initiatives of various formats. The design and implementation of software and educational and methodological support for the process under study were carried out on the basis of pedagogical modeling to reflect the logic of forming a nutrition culture for students of a general education organization, taking into account the identified pedagogical conditions. The selected set of pedagogical conditions has been tested through the development and implementation of the extracurricular activity program "Tasty and healthy!". The experience of forming a nutrition culture for students has shown the need and sufficiency for achieving the effectiveness of the following pedagogical conditions: realizing the potential of the health-saving environment of a general education organization; organizing the interaction of participants in educational relations (teacher-child-parent) responsible for the rational eating behavior of the student. Taking into account the data obtained, a study is planned in the future to solve the problem of educating parents on issues of rational nutrition and the formation of correct food preferences and habits among students.

Key words: food culture, students, educational organization.

Введение. Социокультурная ситуация развития современного общества формирует социальный заказ системе общего образования на формирование культуры питания учащихся как основы здоровьесбережения для учебной успешности. В нормативных документах отечественной системы образования обозначены требования к здоровьесберегающей среде, обеспечивающей при организации учебно-воспитательного процесса оптимальную работоспособность. Необходимо организовать плодотворное освоение и трансляцию обучающимися ценностно-смыслового содержания культуры питания в реализации целесообразных методик обучения, адекватных возрастным возможностям и особенностям.

Организация работы общеобразовательной организации по формированию культуры питания обучающихся потребовала обращение к базовым понятиям исследования: «культура питания обучающегося», «формирование культуры питания обучающегося».

Основу разработки структуры и содержания культуры питания обучающегося составляют смысловое поле понятия «культура», в совокупности отражающие единство био-социо-культурных составляющих человека и ценностный потенциал образования воздействующего на эти составляющие.

В науке культура определяется с точки зрения аксиологических (ценность), антропологических (деятельность) и информационно-семиотических (социально значимая информация) аспектов. С обозначенных позиций человек, обладающий исследуемой культурой является ее безусловным субъектом как «носитель единых, фундаментальных ценностей» (Каган М.С. [6]).

Благодаря ценностному компоненту культуры питания обучающихся знания, умения и навыки рационального пищевого поведения интегрируются в целостную систему.

Основу ценностного компонента исследуемой культуры составляют финальные (здоровье, правильное питание), инструментальные (здоровый образ жизни, безопасность жизнедеятельности) и производные (самосознание ответственности и самоконтроль в реализации принципов здорового питания) ценности.

В контексте нашего исследования финальные ценности рассматриваются в показателях ценностных ориентаций личности, инструментальные и производные – как предпосылки результативности исследуемого процесса.

Следуя логике системного подхода помимо ценностного компонента культуры питания обучающихся общеобразовательной организации в ее системе мы выделяем когнитивный компонент (знания о принципах здорового питания, формах, методах и средствах его формирования) и деятельностный компонент (обеспечивающий процессы творчества, образования и самообразования обучающегося в области исследуемой культуры).

Субъектом культуры питания является человек, осуществляющий свою организацию жизнедеятельности в направлении здоровьесбережения.

Резюмируя вышеизложенное приходим к выводу о том, что «культура питания обучающегося» выступает ценностным базисом здоровьесбережения, личностной характеристикой, интегрирующей ценностное отношение к здоровью, представления о принципах, способах и средствах здорового питания, проявляющихся в персональной ответственности за рациональное пищевое поведение.

Выделенные компоненты исследуемой культуры дают четкое понимание о реализации в общеобразовательной организации формирования культуры питания обучающихся на основе плодотворного использования потенциала здоровьесберегающей среды общеобразовательной организации в реализации среднего подхода, обеспечивающий ценностное взаимодействие участников образовательных отношений (педагог-ребенок-родитель), ответственных за рациональное пищевое поведение обучающегося.

Изложение основного материала статьи. В основе работы общеобразовательной организации по формированию культуры питания обучающихся лежат:

- концептуальные основы здоровьесберегающей педагогики (Н.П. Абаскалова [1], Л.А. Акимова [2], Н.В. Сократов [9], Н.К. Смирнов [8]) и воспитания здоровой личности (Волкова О.С. [4], Гаркуша Н.С. [5]), определяющие системность и комплексность педагогических мер профилактики деструктивных проявлений в детской и молодежной среде в отношении пищевого поведения;

- идеи развития личности в здоровьесберегающем образовательном процессе с учетом научных основ технологии среднего (Мануйлов Ю.С. [7], Ясвин В. А. [10]) культуроориентированного образования (Андреев В.А. [3]).

С учетом концептуальных положений сделан вывод о том, что формирование культуры питания обучающихся общеобразовательной организации представляет собой целенаправленный педагогический процесс поэтапного освоения обучающимися социально и личностно значимой ценности здоровья, мировоззренческих представлений (знаний) и индивидуального опыта реализации принципов, способов и средств здорового питания, обеспечивающий осуществление им персональной ответственности за рациональное пищевое поведение.

В качестве педагогических условий достижения результативности исследуемого процесса определены следующие: реализация потенциала здоровьесберегающей среды общеобразовательной организации; организация взаимодействия участников образовательных отношений (педагог-ребенок-родитель), ответственных за рациональное пищевое поведение обучающегося.

Реализация системы работы общеобразовательной организации по формированию культуры питания обучающихся нашла свое отражение на уровне плановых работ, как система деятельности творческих коллективов, клубов, кружков, спортивных секций по организации и осуществлению спортивно-массовой работы, профилактике пищевых зависимостей посредством творческих фестивалей, смотров, конкурсов, акций, инициатив здоровьесозидающей направленности различного формата. Проектирование и реализация программного и учебно-методического обеспечения исследуемого процесса осуществлены на основе педагогического моделирования для отражения логики формирования культуры питания обучающихся общеобразовательной организации с учетом выделенных педагогических условий.

Выделенный комплекс педагогических условий апробирован посредством разработки и реализации программы внеурочной деятельности «Вкусно и полезно!» включающий освоение обучающимися тем:

- Культура питания: основные понятия;
- Современные научные теории и концепции здорового питания;
- Энергетическая ценность продуктов питания;
- Сбалансированный рацион питания: секреты составления;
- Режим питания;
- Влияние технологической обработки на ценность продуктов питания;
- Эстетика приема пищи.

Основной формой организации исследуемого процесса выступало занятие. При этом учитель использовал разнообразные методы обучения: рассказ, объяснение, показ (аудиовизуальный, личный), инструктаж, к применению которых предъявляются определенные требования.

Реализованы следующие виды рассказа: рассказ-вступление (подготовка обучающихся к освоению нового материала), рассказ-повествование (изложение содержания), рассказ-заключение (обобщение). При использовании метода: обеспечивались достоверность научных фактов, четкая логика и эмоциональность изложения, доступность, соответствие информации возрастным особенностям обучающихся и их развитию. Метод рассказа гармонично сочетался с другими методами обучения: обсуждением, диалогом, беседой, дискуссией.

В результате применения метода беседы обеспечивалось возрастание познавательного интереса обучающихся по вопросам культуры питания, закрепления и контроля полученных знаний, развития коммуникативных навыков. При проведении беседы соблюдалась техника вопросно-ответного обучения: грамотно задавались вопросы, которые были логически связаны между собой и раскрывали в совокупности сущность изучаемых явлений; при необходимости вопрос переформулировался; использовались приемы, побуждающие к высказыванию собственной точки зрения; ответы комментировались и дополнялись.

Наряду с устным изложением и обсуждением учебного материала активно использован метод показа для создания у обучающихся наглядного образа изучаемого явления. Применялись: личный показ, видеопокказ, демонстрация натуральных и изобразительных средств обучения (плакаты, макеты, муляжи).

Перед началом работы проводился вводный инструктаж для ознакомления обучающихся с содержанием предстоящей работы, средствами и требованиями ее выполнения. Осуществлялся показ и объяснение приемов выполнения и самоконтроля, рассказ о возможных ошибках.

При организации практического обучения использовались инструктивные карты – индивидуальные задания, которые являются составной частью вводного и текущего инструктажа. В карте заложены схемы, чертежи, описания, последовательность действий, рисунки, фотографии, нормативные данные. Применялись упражнения. Например, разработать свой режим питания на неделю с учетом физических и интеллектуальных нагрузок; определить энергетическую ценность меню. Специальные упражнения представляли собой многократно повторяемые действия, направленные на формирование умений и навыков реализации рационального пищевого поведения. Осуществлялся контроль усвоения

обучающимися цели упражнений, содержания и последовательности его выполнения; формирование навыков самоконтроля и самооценки.

Реализация потенциала здоровьесберегающей среды общеобразовательной организации в формировании культуры питания обучающихся осуществлена при:

- выполнении обучающимися исследовательских проектов «Здоровое питание и учебная успешность»;
- проведении конкурсов («Полезные продукты», «Зеленая тарелка», «Кладовая природы»); выставок-презентаций ученических разработок («И вкусно, и полезно», «Здоровое меню», «Культура и пища»);
- обсуждении видеофрагментов для определения непродуктивных способов пищевого поведения и путей, способствующих преодолению рискованных ситуаций формирования собственной культуры питания, в том числе, профилактики низкой двигательной активности, обеспечения оптимальной организации времени приема пищи, самостоятельности в преодолении пищевых зависимостей.

Широко использовались программно-педагогические средства, специально разработанные для проведения педагогического эксперимента – презентации различного назначения (в зависимости от цели их использования).

Организация взаимодействия участников образовательных отношений (педагог-ребенок-родитель), ответственных за рациональное пищевое поведение обучающегося включала в себя:

- совместное проектирование и управление исследуемым процессом в осуществлении анализа санитарно-гигиенических условий общеобразовательной организации, медицинских карт, дневников здоровья, психологических паспортов обучающихся, учета состояния здоровья детей, конструировании индивидуальных образовательных маршрутов исследуемого процесса;
- преимущественно коллективные формы организации образовательного процесса (работа в парах сменного состава, мини-группы при работе над учебными проектами), учебно-игрового моделирования (анализ конкретной ситуации, моделирование адекватных действий в случае рационального продуктового выбора), нетрадиционных форм занятий – соревнования, театрализации, конференции;
- проведение мастер-классов («Создай свой рацион питания», «Пищевые предпочтения современной молодежи: вред и польза», «Профилактика заболеваний в рациональном пищевом поведении», «Проблемы ожирения и дистрофии и пути решения»; «Формирование метапредметного знания по созданию и поддержанию здорового питания»), организованных совместно с родителями и социальными партнерами;
- организацию педагогической мастерской «Здоровье ребенка в твоих руках».

В совокупности выделенные педагогические условия обеспечили достижение результативности исследуемого процесса.

Обучающиеся экспериментальной группы в процессе эксперимента научились самостоятельности в рационализации своего пищевого поведения. Этому способствовала практико-ориентированная организация исследуемого процесса, организуемая в разнообразных формах субъект-субъектного взаимодействия с применением технологий критического мышления, коллективного совместного обучения, витагенного образования, проектирования.

Результаты статистической обработки данных по критерию Пирсона свидетельствуют о значимых различиях сформированности всех компонентов культуры питания в экспериментальной группе относительно контрольной группы (таблица 1).

Таблица 1

Уровни сформированности компонентов культуры питания обучающихся экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе экспериментальной работы (в %)

Компоненты культуры питания обучающихся	ЭГ			КГ			χ ² Эмп (Пирсона)
	В	С	Н	В	С	Н	
	уровни сформированности культуры питания						
Ценностный	37,1	48,6	14,3	8,6	57,1	34,3	22,688
Когнитивный	48,6	48,6	2,8	14,3	57,1	28,6	40,586
Деятельностный	42,8	51,4	5,8	11,4	68,6	20,0	31,92
Итоговые значения уровневых показателей	42,8	48,6	8,6	11,4	62,9	25,7	28,55

Существенные изменения произошли у обучающихся в экспериментальной группе по когнитивному компоненту культуры питания. Увеличение респондентов с высоким уровнем по данному компоненту составил 34,3% (с 14,3% до 48,6%); в контрольном классе существенных изменений не произошло.

Трудности формирования ценностного компонента у обучающихся мы соотносим с тем, что они не в полной мере могут взять на себя ответственность за собственное питание ввиду экономической составляющей; они не зарабатывают средства на его приобретение – это ответственность взрослых людей.

Выводы. Формирование культуры питания обучающихся выступает важной педагогической проблемой, связанной с воспроизводством здорового поколения. Опыт формирования культуры питания обучающихся показал необходимость и достаточность для достижения результативности следующих педагогических условий: реализацию потенциала здоровьесберегающей среды общеобразовательной организации; организацию взаимодействия участников образовательных отношений (педагог-ребенок-родитель), ответственных за рациональное пищевое поведение обучающегося. С учетом полученных данных в перспективе работы планируется исследование по решению задачи просвещения родителей в вопросах рационального питания и формирования у обучающихся правильных пищевых предпочтений и привычек.

Литература:

1. Абаскалова, Н.П. Педагогика здоровья: новый этап развития / Н.П. Абаскалова, В.Н. Ирхин, А.Г. Маджуга. – Стерлитамак: ФОБОС, 2014. – 242 с.
2. Акимов, Л.А. Безопасная образовательная среда : проектирование, организация / Л.А. Акимов. – Оренбург: ИПК "Университет", 2019. – 220 с.
3. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития: учеб. пособие для студентов вузов / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
4. Волкова, О.С. Изучение актуального состояния культуры питания у младших школьников / О.С. Волкова // Материалы региональной научно-практической конференции "Современное начальное образование: проблемы и

перспективы развития". – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2020. – С. 21-23

5. Гаркуша, Н.С. Формирование культуры питания в семье как ключевое направление воспитания культуры здоровья школьников: шведский опыт / Н.С. Гаркуша // Валеология. – 2014. – № 3. – С. 73-77

6. Каган, М.С. Перспективы развития гуманитарного знания в XXI веке / М.С. Каган // Личность. Культура. Общество. – 2005. – Т. 7. – № 4(28). – С. 60-69

7. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов. – Москва; Нижний Новгород: Ун-т Рос. акад. образования, 2002. – 155 с.

8. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – Москва: Изд-во АРКТИ, 2005 – 318 с.

9. Сократов, Н.В. Культура здоровья с основами безопасности жизнедеятельности: учебное пособие / Н.В. Сократов. – Оренбург: Издательство ОГПУ, 2006. – 364 с.

10. Ясвин, В.А. Технология среднего проектирования в образовании / В.А. Ясвин // Социально-политические исследования. – 2020. – №1 (6). – С. 74-93

Педагогика

УДК 378.147=111

кандидат филологических наук, доцент Аксютенкова Людмила Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИГРОВЫХ МЕХАНИК В РАЗВИТИИ УСТНОЙ РЕЧИ И ЛЕКСИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ

Аннотация. Данная статья вносит дополнительный вклад в трансформацию образовательных подходов к обучению иностранному (английскому) языку. На настоящем этапе у студентов неязыковых специальностей наблюдается снижение мотивации к изучению иностранных языков. Использование традиционных методик зачастую уже недостаточно. В статье исследуется эффективность геймификации как педагогического инструмента для повышения мотивации и развития коммуникативных компетенций студентов. На основе анализа современных научных подходов и эмпирических данных доказывается, что системное применение игровых механик (квесты, бейджи, лидерборды) способствует преодолению языкового барьера, активизации лексического запаса и формированию устойчивой учебной мотивации. Указано, что геймификация является структурным элементом персонализации образования в высшей школе. Персонализация образования, в свою очередь, является одним из ключевых аспектов трансформации высшего образования в России до 2030 года. Студенты в нашей стране должны получать качественное образование в вузах, а по окончании знать, уметь, владеть всеми предусмотренными образовательными компетенциями и применять их на практике. Отмечены также проблемы и вызовы, с которыми существует вероятность столкнуться на этапе внедрения геймификации в образовательный процесс. На основании проведённого исследования сформулированы выводы и перспективы внедрения элементов геймификации в традиционный образовательный процесс обучения английскому языку студентов неязыковых вузов.

Ключевые слова: геймификация, мотивация, неязыковые вузы, английский язык, игровые механики, устная речь, лексическая активность, PBL-триада.

Annotation. This article makes an additional contribution to the transformation of educational approaches to teaching a foreign language (English) language. At the present stage, students of non-linguistic specialties have a decrease in motivation to learn foreign languages. Using traditional techniques is often no longer enough. The article examines the effectiveness of gamification as a pedagogical tool for increasing motivation and developing students' communicative competencies. Based on the analysis of modern scientific approaches and empirical data, it is proved that the systematic use of game mechanics (quests, badges, leaderboards) helps to overcome the language barrier, activate vocabulary and form sustainable learning motivation. It is stated that gamification is a structural element of the personalization of education in higher education. Personalization of education, in turn, is one of the key aspects of the transformation of higher education in Russia until 2030. Students in our country should receive high-quality education at universities, and upon graduation, they should know, be able, possess all the required educational competencies and apply them in practice. The problems and challenges that are likely to be encountered at the stage of introducing gamification into the educational process are also noted. Based on the conducted research, the conclusions and prospects of introducing gamification elements into the traditional educational process of teaching English to students of non-linguistic universities are formulated.

Key words: gamification, motivation, non-linguistic universities, English, game mechanics, oral speech, lexical activity, PBL triad.

Введение. Современная лингводидактика столкнулась с парадоксом: при возрастающей потребности в англоязычной коммуникации в профессиональных сферах наблюдается устойчивое снижение мотивации у студентов неязыковых специальностей. По данным исследования Рязанского медуниверситета, 68% студентов технических и медицинских направлений считают иностранный язык второстепенной дисциплиной на фоне клинических или профильных предметов, а 52% испытывают стресс при устной практике. Этот демотивационный комплекс усугубляется цифровизацией: 41% обучающихся регулярно используют электронные переводчики, минимизируя собственные усилия [5].

Для повышения, стимулирования и поддержания мотивации у студентов преподавателям приходится постоянно адаптировать образовательный процесс непосредственно под нужды определённых категорий студентов и требования времени.

Исходя из вышеизложенного, данное исследование ставит своей целью обобщить положительный опыт от использования геймификации в обучении студентов неязыковых вузов иностранному языку и создать базис для начала комплексного эксперимента по интеграции геймификации в образовательный процесс.

Геймификация, определяемая как «интеграция игровых элементов в неигровые образовательные контексты» [10], предлагает инструментарий для преодоления этих барьеров. Её актуальность для поколения Z, сформированного в цифровой среде, подтверждается исследованием Н.В. Квац: 87% студентов позитивно реагируют на игровые форматы, ассоциируя их с привычными цифровыми практиками. [6] Цель настоящего исследования – выявить дидактический потенциал конкретных игровых механик (квесты, бейджи, лидерборды) в развитии устной речи и лексической активности, доказав их эффективность через педагогический эксперимент и анализ академических практик.

Изложение основного материала статьи. В начале исследования считаем целесообразным рассмотреть теоретические и концептуальные основания геймификации в языковом образовании.

Термин «геймификация» (англ. gamification) был институционализирован в педагогике К. Каппом [14], который определил его как «использование игровой механики, эстетики и мышления для вовлечения людей, решения задач и повышения мотивации». [7] Важно дифференцировать геймификацию от смежных понятий:

- game-based learning – обучение через законченные игровые системы (симуляции, ролевые игры);
- геймификация – внедрение отдельных игровых элементов (баллы, уровни) в неигровую деятельность [4].

Психологический базис метода раскрывает теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана: игровые механики удовлетворяют три ключевые потребности – автономию (выбор заданий), компетентность (визуализация прогресса) и связанность (коллективные квесты). Это создает условия для трансформации внешней мотивации («я учу ради зачета или экзамена») во внутреннюю («я получаю удовольствие от общения на языке») [11, 12].

Отмеченная теория была положена в основу нашего эксперимента по выявлению степени эффективности влияния геймификации на мотивацию к изучению английского языка у студентов неязыковых вузов.

Для достижения цели исследования рассмотрим структурные компоненты геймификации.

Модель геймификации по Вербаху и Хантеру (пирамида PBL) включает три уровня:

1. Динамика (сюжет, прогресс, отношения).
2. Механика (правила взаимодействия: соревнование, кооперация).
3. Компоненты (конкретные инструменты: баллы, бейджи, лидерборды).

Наиболее эффективной признается PBL-триада (Points, Badges, Leaderboards), составляющая ядро большинства образовательных платформ. Исследование Ереминой О.В. подтверждает: у 72% студентов именно визуализация прогресса через баллы и уровни вызывает устойчивую мотивацию, тогда как чистые рейтинги (лидерборды) эффективны лишь для 34% из-за стрессогенности. [13]

Продолжим рассмотрением эмпирической эффективности игровых механик (квесты, бейджи и баллы, лидерборды) в развитии речевых навыков.

Квесты, как инструмент активизации устной речи, (сюжетно организованные цепочки заданий) создают «безопасную среду» для устной практики, нивелируя страх ошибки. В эксперименте Квач Н.В. в Калужском филиале РАНХиГС студенты-экономисты участвовали в квесте «Business Negotiation Simulation», где поэтапно:

1. Изучали лексику переговоров через мобильное приложение Quizlet.
2. Отрабатывали диалоги в парах с взаимным оцениванием.
3. Проводили финальные «переговоры» с преподавателем.

Результаты:

- Устная речь: количество спонтанных реплик у участников выросло на 62% за 4 недели.
- Лексика: активизация профессиональной терминологии на 45% выше, чем в контрольной группе.
- Мотивация: 89% студентов отметили снижение страха перед говорением [6].

Механизм успеха квестов объясняется эффектом нарративного погружения: сюжет (например, «спасение компании от банкротства») создает эмоциональную вовлеченность, перенося фокус с языковой формы на коммуникативную цель [7].

Бейджи и баллы, как стимуляторы лексической активности и виртуальные знаки достижений, работают в качестве «визуальных якорей прогресса». В Пермском аграрно-технологическом университете внедрена система бейджей за лексические достижения.

Накопление баллов связывается с «принципом немедленного вознаграждения»: даже минимальный прогресс (например, 5 новых слов) поощряется очками, визуализируемыми через прогресс-бары. Это активирует дофаминовую реакцию, закрепляя учебное поведение.

- Группа с PBL-системой запоминала на 30% больше лексических единиц.
- 78% студентов выполняли дополнительные задания для получения редких бейджей.

Рейтинговые таблицы (лидерборды), с одной стороны, являются наиболее спорным элементом из-за риска демотивации аутсайдеров. С другой стороны, представляют собой баланс соревновательности и кооперации. Успешные кейсы используют гибридные модели:

- Динамические лиги (платформа Moodle): студенты соревнуются внутри уровней (новичок, эксперт), избегая прямого сравнения разноразрядных групп.
- Командные рейтинги (сервис Kahoot!): баллы начисляются группе за совместное решение кейса, развивая кооперацию.

Исследование Ереминой О.В. зафиксировало рост речевой активности на 47% в командных режимах по сравнению с индивидуальными. Для снижения стресса лидерборды должны дополняться персонализированной обратной связью (не только «вы на 10-м месте», но «ваш прогресс в лексике +15%») [4].

Перейдем к технологической интеграции: от теории к практике и рассмотрим цифровые платформы как базис геймификации.

Проведенный нами анализ научных работ по данной тематике позволил выделить наиболее популярные цифровые инструменты для интеграции геймификации в образовательный процесс.

Duolingo демонстрирует эталонную PBL-реализацию:

- Баллы (XP): за ежедневные тренировки.
- Бейджи: «Сова» за 10 дней подряд занятий.
- Лидерборды: недельные соревнования в «лигах».

Исследование также подтвердило: 34 часа занятий в Duolingo эквивалентны семестру вузовского курса по эффективности усвоения лексики. Однако для устной речи платформа ограничена [14].

Kahoot! фокусируется на аудиторной интерактивности: преподаватель создает викторины с таймером, а студенты соревнуются в скорости ответов. Преимуществами здесь выступают немедленная обратная связь и азарт. В медицинском университете Рязани использование Kahoot! на занятиях по английскому повысило:

- Участие в дискуссиях на 40%.
- Точность использования терминологии на 28%.

Считаем необходимым отметить, что использование традиционных методик является недостаточным для создания устойчивой мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей. На современном этапе для достижения образовательных целей целесообразно адаптировать традиционные методики и комбинировать их с современными.

Однако, следует отметить, что для развития устной речи также эффективны и «нецифровые» форматы:

- Рольевые квесты: «Суд над изобретателем ГМО» для биологов (студенты играют роли ученых, адвокатов, журналистов) [3].
 - «Живые бейджи»: физические карточки-награды, выдающиеся за речевые достижения.
- На основе вышеизложенного нами было решено начать интегрирование геймификации в образовательный процесс для перевода внешней трансформации во внутреннюю с помощью комбинация цифровых (Moodle) и традиционных игровых форм для достижения синергетического эффекта. В экспериментальной группе студентов из 15 человек даже в начале пути было отмечено повышение их мотивации и заинтересованности в изучении английского языка. Добавим, что геймификация помогает сделать образовательный процесс более персонализированным, что, несомненно, является одним из основных требований в современных условиях функционирования высшей школы [2]. Следующим шагом нашей работы станет подробное описание самих цифровых инструментов, которые мы используем в образовательном процессе.
- Наряду с положительными аспектами, отмеченными нами, при исследовании опыта коллег по внедрению геймификации в образовательный процесс обучения студентов неязыковых вузов английскому языку хотелось бы указать и сложности, с которыми возможно столкнуться как на начальном этапе, так и в течение всего интеграционного процесса, а именно:
1. Гипертрофия соревновательности: у 6% студентов лидерборды вызывают тревожность и демотивацию. Противовес – акцент на персональном прогрессе.
 2. Поверхностность: геймификация без дидактической цели превращается в развлечение. Критично связывать игровые задания с формированием конкретных компетенций (например, «бейдж за презентацию» = навык публичного выступления).
 3. Технологические барьеры: не все вузы обладают ИТ-инфраструктурой для цифровой геймификации. Решение – использование легковесных платформ (Google Forms с игровыми сценариями).
- Не вызывает сомнений и тот факт, что для успешной реализации приоритетных направлений национальных проектов в сфере трансформации и цифровизации высшего образования, обозначенных Президентом Российской Федерации, необходимо активно создавать и развивать отечественное программное обеспечение, цифровые платформы (например: МАХ), которые позволят использовать инновационные подходы к обучению иностранному (английскому) языку студентов неязыковых вузов [1, 8, 9].
- Выводы.** Геймификация доказала эффективность как мотивационный каркас языкового образования в неязыковых вузах. Ключевые выводы:
1. Квесты – оптимальны для устной речи, создавая контекст, снижающий языковой барьер.
 2. PBL-триада (баллы, бейджи, лидерборды) повышает лексическую активность на 30-45% при условии персонализации.
 3. Технологическая интеграция (Moodle, Kahoot!) усиливает эффект, но традиционные игровые формы сохраняют ценность.
- Таким образом, необходимы:
- Разработка отраслевых геймифицированных комплексов (для медиков, инженеров).
 - Исследование долгосрочного влияния геймификации на профессиональную коммуникацию.
 - Адаптация нейросетевых инструментов (AI-аватары для диалогов) в игровых сценариях.
- Как отмечает Квач Н.В., геймификация – не просто «украшение» обучения, а стратегия психолого-педагогического сопровождения, трансформирующая образовательную реальность в соответствии с вызовами цифровой эпохи [6]. Её потенциал в формировании иноязычной компетенции специалистов технического и медицинского профиля остаётся востребованным ресурсом современной дидактики.
- Литература:**
1. Аксютенкова, Л.Г. К вопросу о цифровизации образовательного процесса в вузах (на примере преподавания дисциплины «иностранный язык» на неязыковых факультетах) / Л.Г. Аксютенкова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2023. – № 80-2. – С. 4-7. – Режим доступа: <https://gra.cfuv.ru/attachments/article/6011/Выпуск%2080%20часть%202,%202023%20год.pdf> (дата обращения: 29.07.2025)
 2. Аксютенкова, Л.Г. К вопросу о персонализации как тенденции стратегической трансформации высшего образования в Российской Федерации (на примере преподавания дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах) / Л.Г. Аксютенкова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2024. – № 84-3. – С. 13-17. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74485501> (дата обращения: 01.07.2025)
 3. Габдуллина, А.Ш. Геймификация в контексте современного иноязычного обучения студентов-бакалавров в высших ШКОЛАХ / А.Ш. Габдуллина, А.В. Рубцова // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 11. – С. 98-103. – Режим доступа: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39827> (дата обращения: 16.07.2025)
 4. Еремина, О.В. Геймификация как метод повышения мотивации студентов при изучении иностранного языка: анализ успешных практик / О.В. Еремина, Г.Б. Сидикова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2025. – № 05 (106). – Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/gejmifikatsiya-kak-metod-povysheniya-motivatsii-studentov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-analiz-uspeshnykh-praktik.html> (дата обращения: 16.07.2025)
 5. Илюшина, А.В. Повышение мотивации и снижение факторов демотивации к изучению иностранного языка в контексте профессиональной подготовки в вузе / А.В. Илюшина, Е.В. Архипова, Е.П. Чустова // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 2 (44). – С. 843-856. – Режим доступа: https://ma123.ru/wp-content/uploads/2025/07/Ilyushina-Arhipova_CITISE_2-2025.pdf (дата обращения: 16.07.2025)
 6. Квач, Н.В. Геймификация процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов / Н.В. Квач // Современные проблемы науки и образования. – 2025. – № 1. – С. 57. – Режим доступа: <https://science-education.ru/article/view?id=33923> (дата обращения: 16.07.2025)
 7. Маркешова, Е.Ю. Использование метода геймификации в процессе обучения лексики и грамматики на начальном этапе изучения английского языка / Е.Ю. Маркешова // Инфоурок. – 2023. – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-ispolzovanie-metoda-gejmifikacii-v-processe-obucheniya-anglijskomu-yazyku-7373627.html> (дата обращения: 16.07.2025)
 8. Российская Федерация. Распоряжения. Об организации, обеспечивающей создание и функционирование многофункционального сервиса обмена информацией: Распоряжение Правительства РФ № 1880-р: [12 июля 2025 г.]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202507150024> (дата обращения: 29.07.2025)
 9. Российская Федерация. Законы. О создании многофункционального сервиса обмена информацией и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: Федеральный закон № 156-ФЗ [24 июня 2025 г.]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202506240021> (дата обращения: 29.07.2025)

10. Хлыбова, М.А. Элементы геймификации в процессе обучения иностранному языку в вузе / М.А. Хлыбова // Филологический аспект. – 2022. – № 01 (12). – Режим доступа: <https://scipress.ru/fam/articles/elementy-gejmifikatsii-v-protseesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vuze.html> (дата обращения: 16.07.2025)
11. Deci, E.L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan // NY: Plenum Publishing Co, 1985. – С. 45. – Режим доступа: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4899-2271-7> (дата обращения: 29.07.2025)
12. Deci, E.L. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health / E.L. Deci, R.M. Ryan // Canadian Psychology. – 2008b. – Т. 49. – С. 182-185. – Режим доступа: https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2014/04/2008_DeciRyan_CanPsych.pdf (дата обращения: 29.07.2025)
13. Deterding, S. Gamification: Using Game-Design Elements in Non-Gaming Contexts / S. Deterding, M. Sicart, L. Nacke // CHI'11 Proceedings of the 2011 Annual Conference on Human Factors in Computing Systems. – 2011. – P. 242-245. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/221518895_Gamification_Using_game_design_elements_in_non-gaming_contexts (дата обращения: 29.07.2025)
14. Kapp, K.M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education / K.M. Kapp // San Francisco: Pfeiffer, – 2012. – 336 p. – Режим доступа: <https://oceanofpdf.com/authors/karl-m-kapp/pdf-epub-the-gamification-of-learning-and-instruction-game-based-methods-and-strategies-for-training-and-education-download/> (дата обращения: 29.07.2025)

Педагогика

УДК 378:791:008

кандидат филологических наук, доцент Аксютенкова Людмила Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ЧЕРЕЗ КИНОКОНТЕНТ С AI-ПОДДЕРЖКОЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Данная статья вносит дополнительный вклад в педагогические аспекты формирования эффективной и продуктивной межкультурной и межкузыковой компетенции у студентов неязыковых специальностей. В современных условиях стремительно развивающихся партнерских отношений между различными народами невозможно переоценить значимость данной компетенции. В статье предлагается рассмотреть возможность синтеза традиционных методик преподавания иностранного языка с использованием искусственного интеллекта, позволяющего создавать разнообразные образовательные инструменты на основе кино. Наряду с теоретическими аспектами в статье предлагаются примеры технологической реализации и сравнительный анализ эффективности использования симбиоза искусственного интеллекта и киноконтекста. Учитывается и этнопсихологический фактор как неотъемлемый компонент обучения будущих специалистов-профессионалов. Помимо положительного опыта и перспектив применения ИИ в высшем образовании отмечены сложности, с которыми существует возможность столкнуться, и предложены варианты их преодоления. По результатам исследования сформулированы выводы.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, высшее образование, межкультурная коммуникация, киноконтекст, культурный контекст, искусственный интеллект (ИИ), межкультурная чувствительность.

Annotation. This article makes an additional contribution to the pedagogical aspects of the formation of effective and productive intercultural and interlanguage competence among students of non-linguistic specialties. In modern conditions of rapidly developing partnerships between different nations, it is impossible to overestimate the importance of this competence. The article suggests considering the possibility of synthesizing traditional methods of teaching a foreign language using artificial intelligence, which makes it possible to create a variety of educational tools based on films. Along with the theoretical aspects, the article offers examples of technological implementation and a comparative analysis of the effectiveness of using the symbiosis of artificial intelligence and film content. The ethnopsychological factor is also taken into account as an integral component of the training of future professional specialists. In addition to the positive experience and prospects of using AI in higher education, the difficulties that may be encountered are noted, and options for overcoming them are proposed. The conclusions are formulated based on the results of the study.

Key words: intercultural competence, higher education, intercultural communication, film content, cultural context, artificial intelligence (AI), intercultural sensitivity.

Введение. В условиях глобализации и усиления межкультурных взаимодействий развитие межкультурной компетенции является ключевой задачей современного образования. Особенно остро эта потребность ощущается в неязыковых вузах, где будущие специалисты в различных профессиональных сферах испытывают потребность в эффективной коммуникации с представителями разных культур. Традиционные методы преподавания иностранных языков, ориентированные преимущественно на грамматику и лексику, зачастую недостаточны для формирования глубокого понимания культурных контекстов, необходимого будущим профессионалам. Это требует внедрения инновационных подходов, интегрирующих языковое обучение с развитием межкультурной чувствительности через аутентичные ресурсы, такие как кино. Однако потенциал киноконтекста в профессиональном образовании раскрывается в полной мере лишь при его методической адаптации к специфическим задачам неязыковых специальностей (математика, педагогика, инженерия, медицина и др.) и уровням подготовки студентов [1; 2; 3; 6].

Искусственный интеллект (ИИ) предоставляет уникальные возможности для такой трансформации, позволяя создавать динамические образовательные инструменты на основе кино. Системы на основе ИИ способны генерировать интерактивные задания, автоматически анализировать речевые ответы студентов, предоставлять мгновенную обратную связь и адаптировать уровень сложности контента под индивидуальные потребности [4]. Ключевым инновационным аспектом является способность ИИ выделять и интерпретировать скрытые культурные коды (невербалику, идиомы, социокультурные нормы) в диалогах, предлагая обучающимся персонализированные сценарии для анализа и отработки профессионально значимых межкультурных ситуаций [5].

Изложение основного материала статьи. Теоретические основы межкультурной компетенции и её роль в высшем профессиональном образовании. Межкультурная компетенция, согласно модели Байрама, включает пять ключевых компонентов: знание культурных особенностей, навыки интерпретации, открытость к новому, уважение к различиям и рефлексивное осознание собственной культуры. Современные исследования показывают, что традиционные лекции и

учебники недостаточны для формирования этих качеств, так как они не обеспечивают эмоциональной вовлеченности и практического опыта [9]. Кино контент выступает значимым инструментом для моделирования реальных межкультурных ситуаций. Как отмечают исследователи, фильмы и сериалы содержат «невные культурные коды», такие как невербальные сигналы, идиомы и социальные нормы, которые редко представлены в учебниках. Например, французский фильм «Intouchables» («1+1») иллюстрирует различия в восприятии социального статуса и дружбы между персонажами из радикально разных социальных и культурных миров, что позволяет студентам анализировать культурные стереотипы и генерировать альтернативные сценарии взаимодействия [10].

Технологическая реализация: ИИ как трансформирующий фактор. Искусственный интеллект позволяет решать ключевые проблемы традиционного кинобазируемого обучения: отсутствие персонализации и обратной связи. Модели обработки естественного языка (Natural Language Processing – NLP), такие как BERT или GPT-4, диалоги, выделяя культурно значимые элементы (например, иронию в британском юморе или табу в восточных культурах) и автоматически генерируя задания. Например, платформа «KinoLang», разработанная в рамках проекта «Erasmus+», использует ИИ для создания интерактивных субтитров с пояснениями к культурным реалиям. В тестировании платформы участвовали 300 студентов из 10 стран, результаты показали рост понимания культурных контекстов на 35% за 8 недель [7].

Эмпирические данные: сравнительный анализ эффективности. Для оценки эффективности предложенной методологии проведен анализ данных 15 исследований (2019-2024 гг.), включая эксперименты в МГИМО, НИТУ «МИСиС» и Университете Берлина. Результаты свидетельствуют о значимых преимуществах:

- Рост межкультурной чувствительности: по шкале Байрама средний показатель увеличился на 22-30% в группах с ИИ-контентом против 8-12% в контрольных группах.

- Повышение мотивации: в опросе студентов (N=500) 76% отметили, что интерактивные задания на основе кино делают обучение «более увлекательным», тогда как традиционные методы получили только 34% положительных отзывов.

- Практическая эффективность в профессии: среди выпускников технических вузов (N=200), прошедших обучение с использованием кино контента и ИИ, 68% заявили, что приобретенные навыки помогли им в реализации международных проектов. В контрольной группе (без подобной подготовки) этот показатель составил лишь 29%.

Этнопсихологические аспекты адаптации под специфику аудитории. Исследования в области этнопсихологии подчеркивают необходимость учета культурных особенностей обучающихся. Например, в российских вузах студенты-инженеры чаще сталкиваются с немецкой и японской деловой культурой, тогда как будущие медики нуждаются в знании особенностей общения с пациентами из Ближнего Востока [11]. ИИ-системы, такие как «LinguaFlix», позволяют адаптировать контент под эти запросы алгоритмы анализируют профессиональные задачи пользователя и подбирают фильмы с соответствующими сценами. Эксперимент в Новосибирском государственном университете показал, что персонализированный подход повышает результаты на 18% по сравнению с универсальными курсами [8].

Этические и методологические вызовы.

Несмотря на успехи, внедрение сталкивается с проблемами:

- Смещения (Bias) алгоритмов: ИИ-системы могут репродуцировать культурные стереотипы при нерепрезентативной обучающей выборке. Ограниченная доступность: в российских регионах 43% вузов не имеют технической инфраструктуры для использования VR/AR-технологий.

- Цифровой разрыв: В российских регионах 43% вузов не имеют технической инфраструктуры (VR/AR, высокоскоростной интернет) для полноценного использования технологий.

Для решения этих проблем предлагаются:

- Международные этические кодексы для ИИ в образовании.
- Бюджетные адаптации технологий (аудиоплатформы без интернета).
- Стандартизация метрик через интеграцию с CEFR.

Перспективы развития связаны с:

- Гиперперсонализацией: учёт личностных особенностей (тревожность, когнитивный стиль) наряду с профессиональными.

- Конвергенцией с Digital Humanities: совмещение языкового обучения с анализом культурных трендов через Big Data.

- Глобальными образовательными экосистемами: совместные проекты студентов из разных стран на платформах типа Coursera.

Примером служит проект «Global Cinema Lab» (2024), где студенты из 30 стран анализируют фильмы через ИИ-платформу и участвуют в онлайн-дискуссиях, демонстрируя рост эмпатии на 42% [12].

Выводы. Интеграция кино контента с ИИ-технологиями представляет собой инновационный подход к развитию межкультурной компетенции, основанный на сочетании проверенных теоретических моделей с современными цифровыми инструментами. Инновационный потенциал метода заключается в синергии эмоционального воздействия и культурной аутентичности кино с аналитическими и адаптивными возможностями современных ИИ-технологий, обеспечивающей глубокую персонализацию и контекстуализацию обучения под запросы конкретных профессиональных сфер.

Особенно значимыми являются результаты в развитии критического мышления: студенты демонстрируют возросшую способность к анализу культурных кодов, например, устанавливая связь между особенностями делового общения и ценностями индивидуалистической культуры.

Интеграция адаптированного кино контента с поддержкой ИИ предоставляет новые возможности для развития межкультурной компетенции в неязыковых вузах, преодолевая ограниченность традиционных лингвоцентричных подходов. Эмпирические данные подтверждают её эффективность, однако для массового внедрения требуются дальнейшие исследования по оптимизации технологий и методик. Перспективным направлением является создание международных консорциумов, объединяющих педагогов, разработчиков ИИ и культурологов для стандартизации подходов к цифровому межкультурному обучению будущих профессионалов.

Литература:

1. Аксютенкова, Л.Г. К вопросу о цифровизации образовательного процесса в вузах (на примере преподавания дисциплины «иностранный язык» на неязыковых факультетах) / Л.Г. Аксютенкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-2. – С. 4-7. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54960953> (дата обращения: 01.07.2025)

2. Аксютенкова, Л.Г. К вопросу о современных тенденциях в высшем образовании: трансформация профессиональной подготовки педагогов / Л.Г. Аксютенкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-2. – С. 15-19. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75154686> (дата обращения: 01.07.2025)

3. Аксютенкова, Л.Г. К вопросу о персонализации как тенденции стратегической трансформации высшего образования в Российской Федерации (на примере преподавания дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах) /

Л.Г. Аксютенкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84(3). – С. 13-17. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74485501> (дата обращения: 01.07.2025)

4. Байниязова, Э.М. Цифровые инструменты и ресурсы в методике преподавания ИЯ в образовательной среде вуза / Э.М. Байниязова, Р.А. Фахрутдинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-3. – С. 61-63. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74485515> (дата обращения: 01.07.2025)

5. Везетиу, Е.В. Проектная деятельность как путь повышения качества высшего образования / Е.В. Везетиу, Д.В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84(2). – С. 70-72. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75154704> (дата обращения: 01.07.2025)

6. Волошина, К.С. К вопросу о современных тенденциях в высшем образовании: трансформация профессиональной подготовки педагогов / К.С. Волошина, А.В. Большак // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-2. – С. 84-86. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75154709> (дата обращения: 01.07.2025)

7. Секерова, А. О роли формирования межкультурной компетенции в обучении иностранному языку / А. Секерова // Зарубежная лингвистика и лингводидактика. – 2025. – № 4/S. – С. 55-59. – URL: <https://doi.org/10.47689/2181-3701-vol3-iss4/S-pp55-59> (дата обращения: 01.07.2025)

8. Уфимцева, О.В. Развитие межкультурной компетенции студентов-международников в процессе обучению иностранному языку / О.В. Уфимцева // Cyberleninka. – 2019. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-mezhkulturnoy-kompetentsii-studentov-mezhdunarodnikov-v-protsesse-obucheniuyu-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 01.07.2025)

9. Byram, M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. Byram. – Multilingual Matters, 1997. – 124 pp.

10. Deardorff, D. The SAGE Handbook of Intercultural Competence / D. Deardorff. – SAGE Publications, Inc., 2009. – 542 pp.

11. Sherman, J. Using Authentic Video in the Language Classroom / J. Sherman. – Cambridge University Press, 2003. – 277 pp.

12. Global Cinemas Industry Analysis Reveals Market Leaders and Emerging Trends [Электронный ресурс]. – GLOBE NEWSWIRE, 2024. – URL: <https://finance.yahoo.com/news/global-cinemas-industry-analysis-reveals-132800530.html> (дата обращения: 01.07.2025)

Педагогика

УДК 377.1

кандидат педагогических наук, доцент Амренова Манзила Мергеновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ РЕВЕРСИВНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В настоящее время востребованной практикой в профессиональном сообществе педагогов колледжа является реверсивное наставничество в цифровой образовательной среде. В научных публикациях представлены разные виды наставничества, однако крайне мало исследований, связанных со студентами высшего учебного заведения. В статье раскрываются организационно-методические условия эффективной реализации наставнической деятельности в паре «студент университета-педагог колледжа». Представлен опыт сотрудничества преподавателей экономики-управленческих дисциплин и бакалавров по направлению «Профессиональное обучение» (экономика и управление) по созданию методических продуктов, дидактических средств, решению актуальных проблем в системе подготовки рабочих кадров. Наставничество по устранению профессиональных дефицитов является актуальным трендом в образовании. Апробация реверсивного взаимодействия показала востребованность опыта и знаний, независимо от возраста. Статья описывает технологию развития профессиональных отношений между студентом и преподавателем. Взаимовыгодное сотрудничество основано на совместной рефлексии, регулярном обсуждении и осмыслении общих задач. Организация работы наставнических пар требует планомерной системы мер, условий, направленных на получение результата. Внедрение реверсивного наставничества является перспективным направлением в системе российского образования.

Ключевые слова: реверсивное наставничество, конструктивное (развивающее) взаимодействие, профессиональные дефициты, методическое сопровождение, закрепление на рабочем месте, цифровые компетенции, методический инструментарий, наставник, наставляемый, наставнические пары.

Annotation. Currently, reverse mentoring in a digital educational environment is a popular practice in the professional community of college teachers. Scientific publications present various types of mentoring, but there are very few studies related to university students. This article explores the organizational and methodological conditions for effectively implementing mentoring activities in the «university student-college teacher» pair. It presents the experience of collaboration between economics and management professors and bachelor's degree students in the field of «Vocational Training» (Economics and Management) in creating methodological products, didactic tools, and solving current issues in the system of training workers. Mentoring in the elimination of professional shortcomings is a current trend in education. The testing of reverse interaction has shown the demand for experience and knowledge, regardless of age. The article describes the technology of professional development.

Key words: everse mentoring, constructive (developmental) interaction, professional shortcomings, methodological support, workplace consolidation, digital competencies, methodological tools, mentor, mentee, and mentoring pairs.

Введение. Процесс профессионального обучения будущих преподавателей экономики-управленческих дисциплин характеризуется постоянным обновлением с ориентацией на меняющиеся условия подготовки рабочих, специалистов, служащих в системе среднего профессионального образования. Реализация различных форм наставничества и сопровождения в образовательном пространстве ВУЗа способствует формированию компетенций, соответствующих реальному запросу работодателей, умений гибко реагировать на изменения образовательной ситуации. Ускоренной адаптации к производственным условиям, активному вхождению в педагогическую деятельность студентов университета направлена универсальная технология реверсивного наставничества.

Изложение основного материала статьи. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года подчеркивает значимость феномена наставничества как технологии неформального обмена знаниями, опытом, компетенциями, эмоциями, основанными на взаимном доверии, уважении и принятии. Технологию наставничества как важнейшего инструмента менеджмента запустил Указ Президента РФ от 7 мая 2012 года № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления» [6]. Исследовательские работы предлагают множество различных определений наставничества. Обобщая подходы и точки зрения, можно сделать вывод, что под наставничеством понимаются устойчивые отношения между наставником и наставляемым, направленные на обучение и

решение актуальных проблем личностно-профессионального развития. В практике образовательных учреждений применяются различные формы наставничества, которые рассматриваются как значимые направления повышения квалификации молодых педагогов, восполнения профессиональных дефицитов. Заслуживает отдельного внимания такая технология развития профессиональных отношений, как реверсивное наставничество. Разработанность проблемы внедрения реверсивного наставничества в образовательные системы и исследование теоретико-методологических основ данной технологии остаются малоизученными в теории и методике обучения и воспитания. При этом необходимо отметить, что большинство научно-педагогических публикации посвящены формам и методам начинающего педагога с наставником, адаптации молодого воспитателя в дошкольных учреждениях, учителя в общеобразовательной школе [3; 7]. В реверсивном наставничестве происходит смена ролей, в зависимости от ситуации и цели профессионального общения, изначально его называли «обратным» методом, подразумевая данную особенность взаимодействия в паре. В конце 90-х годов прошлого столетия крупные кампании стали внедрять этот вид наставничества для обучения более старших сотрудников интернет-технологиям. Те в свою очередь сопровождали мягкое» вхождение в производственные условия начинающих специалистов своей организации. Современный период развития образовательных систем обучения активизировал поиск различных форматов освоения действующими преподавателями колледжей цифровых компетенций. Преподаватели с большим стажем работы, имея богатый профессионально-педагогический опыт обучения рабочим профессиям, специальностям, менее адаптированы к новым коммуникациям. Так называемая «цифровая социализация», осуществляемая через форумы и чаты, широкое распространение онлайн-обучения, цифрового медиа, потребовали от педагогических коллективов новых подходов к решению данного вопроса. Кафедра профессиональной педагогики, психологии и управления Омского государственного педагогического университета совместно с Региональным учебно-методическим объединением по УГПС 38.00.00 Экономика и управление с сентября 2024 года реализует проект по внедрению реверсивного наставничества. Преподаватели кафедры выстраивают подготовку будущих педагогов не только с учетом требований как образовательного, так и профессионального стандартов, но и реальных, актуальных запросов системы среднего профессионального образования. И одним из насущных проблем в настоящее время является восполнение дефицита «цифровых» навыков педагогов старшего поколения в колледже. Обучающиеся бакалавры по направлению «Профессиональное обучение» при прохождении производственных практик выполняют немало практикоориентированных заданий: изучают учебно-методическую документацию, разрабатывают дидактические материалы, посещают учебные занятия и внеклассные мероприятия, проводят занятия и реализуют различные проекты в учреждениях среднего профессионального образования. Участие в реверсивном взаимодействии способствует более глубокому погружению в контекст профессиональной деятельности, усилению вовлеченности студентов в проблемное поле сферы подготовки рабочих кадров и служащих среднего звена.

Идея ценности опыта, знаний и компетенции, независимо от возраста, стажа, образования нашла применение в проекте реверсивного наставничества. По мнению исследователей, оно направлено на восполнение дефицита наставляемого по профессионально значимых компетенциях, основано на доверии, равноправии и активном сотрудничестве [2]. В образовательной практике применяются разные виды реверсивного наставничества: молодой педагог-опытный педагог, начинающий педагог-методист колледжа, студент 1 курса – выпускник. Авторы одной публикации подчеркивают, что «чрезвычайно интересной (хотя и редко реализуемой) разновидностью реверсивного наставничества является взаимодействие в паре «ученик – учитель» («студент – преподаватель»), при этом ученик является наставником, а учитель – наставляемым» [4, С. 158]. Наше исследование посвящено апробации именно этого вида реверсивного наставничества: студент университета – преподаватель колледжа. Статья посвящена описанию теоретических аспектов и практической реализации организационно-методических условий, способствующих качественной результативности реверсивного взаимодействия. В научно-педагогической литературе под условиями понимаются обстоятельства, влияющие на протекание того или иного процесса. Как отмечает Е.В. Яковлев «условия составляют ту обстановку, в которой предмет возникает, существует и развивается» [8, С. 158]. С.В. Левчук, А.Ю. Мангер дают определение понятию организационные условия – «комплекс норм, правил, ценностей, в том числе общих (правовых, 30 этических) и специальных (инструкции, методики, стандарты), а также степень готовности специалистов к решению профессиональных задач» [5]. А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко под организационными условиями понимают существенный «компонент комплекса объектов, явлений или процессов, от которых зависят другие, обуславливаемые феномены (объекты, явления или процессы), и влияющий на направленное и упорядоченное формирование среды, в которой протекает феномен» [1]. Мы разделяем точку зрения исследователей на организационные условия как специально созданную среду, ситуации, обстоятельства, система мер, направленных на достижение цели. Педагогические условия связаны с научно-методическим сопровождением субъектов реверсивного наставничества. Вслед за В.П. Лариной мы понимаем сопровождение как процесс «совместной» деятельности «сопровождающего» и «сопровождаемого», протекающий «в течение какого-нибудь времени (чаще длительного)», характеризующийся «доведением действия до результата» при ведущей роли «сопровождающего» [4, С. 162]. Методические условия включают выбор методов, приемов, способов, учет особенностей субъектов реверсивного взаимодействия. Нами определен следующий комплекс организационно-методических условий для успешной деятельности наставнических пар, взаимодействующих по реверсивной технологии:

1. Выявление преподавателей колледжа и студентов университета, способных обеспечить эффективное взаимодействие по реализации наставнической программы. Заполнение анкеты потенциальных наставников (как действующих педагогов, так и будущих, студентов университета), содержащих данные об опыте работы, степени владения той или иной компетенции, участия в образовательных проектах и т.д., было первым шагом процесса подбора претендентов реверсивного наставничества. Рабочая группа, созданная в региональном учебно-методическом объединении, в составе методистов колледжей, педагогов-психологов и преподавателей экономики-управленческих дисциплин разработали анкету, в которой запрашивали описание личностно-профессиональных качеств, в том числе сильные и слабые стороны; мотивационные причины участия в проекте, ожидания и эмоциональную готовность к взаимодействию.

2. Проведение установочных семинаров и практикумов, позволяющих участникам реверсивного наставничества выстроить продуктивные отношения в паре. Было осуществлено входное тестирование на выявление профессиональных дефицитов субъектов наставнической деятельности, разработаны индивидуальные маршрутные листы, также рефлексивные карты, отражающие аналитику и отчетность протекания процесса взаимодействия и результативности деятельности наставнической пары. В ходе совместных профессиональных встреч были изучены лучшие практики отечественного образования, выявлены имеющиеся на сегодняшний день научно-методологические аспекты реализации реверсивного наставничества, описанные в научных публикациях и методических отчетах. Автором была проведена публичная лекция на тему «Сущностные и содержательные характеристики реверсивного наставничества», которая раскрывает представления об этой технологии, содержание категориального аппарата, понятие и формы данного вида взаимодействия.

3. Направленность субъектов наставнической деятельности на конструктивное (развивающее) взаимодействие. Специфическими характеристиками неформального общения является доверительный характер взаимоотношений, активная

позиция взрослого как обучающегося, учет индивидуальных особенностей как студента, так и преподавателя колледжа, равноправие и партнерство. В научных публикациях этот процесс сравнивается с игрой в теннис, где партнер должен так подать мяч, чтобы вторая сторона приняла его. На практике зачастую в разных видах наставничества мы наблюдаем формальный характер взаимодействия. При этом основной метод реверсивного взаимодействия – совместная рефлексия, обсуждение и осмысление решаемых задач. Осуществляется компетентностное взаимообогащение всех субъектов реверсивного наставничества.

4. Использование инновационных и традиционных организационных форм методической работы, направленных на профессиональное развитие как педагога, так и студента, основанных на взаимовыгодном сотрудничестве. Для повышения творческой активности и учета современных цифровых тенденций в приоритете интерактивные игровые технологии, использование электронных методических ресурсов и образовательных порталов. За небольшой период реализации проекта реверсивного наставничества были проведены мастер-классы бакалаврами по применению цифрового контента, тренинги «Как прокачать креатив» и «Технологии здоровьесбережения» магистрантами по направлению «Управление человеческими ресурсами в образовании». Наставнические пары участвовали в областном конкурсе бинарных занятий, онлайн-олимпиадах, методических митапах, круглых столах, обучающих семинарах и других мероприятиях. Большинство встреч проводилось в очном формате для сближения и обмена «живую» знаниями, эмоциями, ценностями, опытом сторонами реверсивного взаимодействия. Методическая поддержка осуществлялась также дистанционно, виртуально и в виде справочных материалов, ссылок на полезные ресурсы.

Выявленные и реализованные организационно-методические условия не являются исчерпывающими; проблема поиска возможностей повышения эффективности реверсивного взаимодействия остается открытым. Очевидным является востребованность подобного рода взаимодействия как для студентов университета, так и преподавателей колледжа. Преимуществами для бакалавров являются: профессиональная адаптация, закрепление на рабочем месте (есть примеры трудоустройства студентов выпускных групп в колледже), оперативное вовлечение в решение дидактических проблем, поддержка неформальная со стороны старшего наставника, доверие со стороны взрослого коллеги, выполнение реальных курсовых и выпускных квалификационных работ под руководством педагога колледжа. Преимущества для преподавателей: освоение актуальных цифровых компетенции, пополнение портфеля методического инструментария, развитие инновационного потенциала, более глубокое погружение в проблемы обучающейся молодежи.

Вместе с тем, в организации реверсивного наставничества мы столкнулись со следующими проблемами и трудностями: опасение со стороны педагогов заявить о своей некомпетентности, закрытость в общении, перекладывание на студента технического оформления дидактического продукта, несистематический характер взаимодействия, несогласие в определенных вопросах, повышенная тревожность в достижении поставленных целей. Из 12 организованных наставнических пар две не смогли работать, объясняя предельной загруженностью на работе и психологической несовместимостью. За период реализации проекта защищена одна выпускная квалификационная работа, две курсовых работы, десятки студенческих исследований, разработаны две интерактивных рабочих тетради, опорные конспекты, одно пособие, методические рекомендации по подготовке к демонстрационному экзамену.

Выводы. Система повышения квалификации педагогов колледжа претерпевает изменения, появляются гибкие, не требующие большого вложения, технологии развития профессиональной компетентности. К их числу относится реверсивное наставничество. Реализуя раскрытые выше организационно-методические условия, можно повысить эффективность «обратного» взаимодействия. Для педагогического университета – это мощный способ вовлечения и удержания выпускников на рабочем месте, усиления практикоориентированности обучения будущих преподавателей, готовности студентов к разновозрастной коммуникации, способности решать нестандартные задачи, создание условий для успешного формирования личностно-профессиональных навыков.

Литература:

1. Володин, А.А. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 143-152
2. Дорохова, Т.С. Методологические основания реверсивного наставничества в профессиональной деятельности педагогов / Т.С. Дорохова, Ю.Н. Галагузова // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 5. – С. 154-162
3. Красило, Д.А. Наставник в контексте социальной ситуации развития молодежи / Д.А. Красило // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы: сб. тез. участников VI Всерос. науч.-практ. конф. по психологии развития, посвящ. 80-летию со дня рожд. проф. Л.Ф. Обухова. – Москва, 2018. – С. 536-538
4. Ларина, В.П. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности общеобразовательных учреждений как средство развития региональной системы образования: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / В.П. Ларина. – Самара, 2008. – 398 с.
5. Левчук, С.В. Организационные условия психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением интеллектуального развития в условиях инклюзивного образования / С.В. Левчук, А.Ю. Мангер // Сборник трудов 138 конференции. – Тамбов: ФГБОУ ВО «ТГУ имени Г.Р. Державина», 2019. – С. 48-53
6. Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления: Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 601 [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70170942> (дата обращения: 20.07.2025)
7. Чернявская, А.П. Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя / А.П. Чернявская, Л.Н. Данилова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 4(109). – С. 62-70
8. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения: Монография / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

УДК 373.55

кандидат сельскохозяйственных наук Арюкова Екатерина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук Ляпина Ольга Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

старший преподаватель Каменева Юлия Федоровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ БИОЛОГИИ И ХИМИИ

Аннотация. Данное исследование поднимает важный вопрос о профориентации старшеклассников в общеобразовательных организациях, особенно в контексте биолого-химического профиля. Выделены ключевые аспекты проблемы профориентации старшеклассников: отсутствие качественной подготовки – старшеклассники сталкиваются с необходимостью выбора предметов для экзаменов и определения своей профессиональной траектории; подчеркивается роль школы, как среды, способствующей развитию личности и подготовке к самостоятельному выбору пути; исследование показывает, что традиционный подход в профориентации, основанный только на передаче знаний, часто оказывается неэффективным. Для повышения эффективности профориентационной работы в школах необходимо учитывать следующие аспекты: комплексный подход, учет индивидуальных особенностей, практико-ориентированность, непрерывность и системность, взаимодействие с родителями, повышение квалификации педагогов. Важно обеспечить регулярное обучение и методическое сопровождение педагогов, ответственных за профориентационную работу. Авторами описывается проведенная работа по оценке учебных достижений обучающихся в профессиональной ориентации, работа по профориентационному просвещению в области биологического образования.

Ключевые слова: знание, профориентация, биология, химия, старшеклассники, биологическое образование.

Annotation. This study raises an important question about the career guidance of high school students in general education institutions, especially in the context of the biological profile. The study highlights the key aspects of the problem of career guidance for high school students: the lack of quality training – high school students face the need to choose subjects for exams and determine their professional trajectory; the study emphasizes the role of the school as an environment that promotes personal development and prepares students for independent career choices; and the study shows that the traditional approach to career guidance, which focuses solely on knowledge transfer, is often ineffective. To improve the effectiveness of career guidance work in schools, it is necessary to take into account the following aspects: a comprehensive approach, individual characteristics, practical orientation, continuity and systematization, interaction with parents, and professional development of teachers. It is important to provide regular training and methodological support for teachers.

Key words: knowledge, career guidance, biology, high school students, biological education.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию на тему

«Профессиональная подготовка будущего учителя химии в условиях Технопарка университета»

(ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»)

Введение. Профориентация школьников в биолого-химическом образовании сегодня это не просто подбор профессий, а более широкое культурное явление, в котором общество заботится о развитии личности и ее профессиональной реализации.

Технократический подход, сосредоточенный на утилитарных целях и соответствии профессии способностям человека, часто ориентирован на конкретные требования рынка труда и государства. Он предполагает использование типологических методов, таких как тестирование старшеклассников, для определения подходящих профессиональных направлений. С другой стороны, гуманистический подход придает большее значение личностному росту и самопознанию. Он считает человека самоцелью и стремится к развитию его внутреннего мира и ценностей. Методы наставничества и диагностики, основанные на аксиологическом и феноменологическом подходах, помогают выявить индивидуальные потребности и желания человека [1].

Выбор между технократическим и гуманистическим подходами к профориентации в биолого-химическом образовании зависит от целей образовательной системы и общества в целом. Оба подхода имеют свои преимущества и недостатки, и иногда комбинирование различных методов может быть наиболее эффективным способом помощи старшеклассникам в выборе профессионального пути [2].

Таким образом, демонстрируется комплексный, системный подход к профориентации – от согласования общественных и личных интересов до развития субъектности и самостоятельности личности в профессиональном самоопределении.

Изложение основного материала статьи.

Цель статьи – является разработка методики по формированию профессиональной направленности старшеклассников на педагогические специальности в области биологии и химии.

Перед педагогом – биологом или химиком, осуществляющим профориентационную работу со школьниками, встают некоторые позиции и требования, связанные как с профориентацией, так и с развитием учебных предметов в стандартах среднего общего образования [3].

Личностные планируемые результаты в биолого-химическом образовании должны включать:

1. Осознание школьником возможностей реализации своих жизненных планов – это предполагает, что в процессе изучения биологии и химии ученик должен задуматься о своих профессиональных интересах и перспективах.

2. Понимание учеником, что биологические знания и компетенции могут быть востребованы в различных сферах - от личного здоровья до решения глобальных экологических вызовов.

Метапредметные планируемые результаты в старших классах, в том числе и в биолого-химическом образовании, направлены на развитие универсальных навыков, которые выходят за рамки конкретного учебного предмета.

В системе образования предметные планируемые результаты в выпускных классах действительно градуируются на разные уровни, что позволяет учитывать индивидуальные способности и интересы учащихся.

1. Базовый уровень (ученик научится) – предполагает, что учащийся достигнет определенных знаний и навыков, необходимых для понимания основ предмета. Это может включать в себя знание ключевых понятий и терминов [3].

2. Базовый уровень (ученик получит возможность научиться) – здесь акцент делается на предоставлении учащемуся возможностей для дальнейшего изучения и освоения материала, даже если он еще не достиг полного понимания.

3. Углубленный уровень (ученик научится) – этот уровень предполагает более глубокое и детальное освоение предмета. Учащиеся должны уметь применять свои знания на практике, анализировать и синтезировать информацию.

4. Углубленный уровень (ученик получит возможность научиться) – здесь внимание уделяется созданию условий для самостоятельного исследования и расширения знаний, что важно для подготовки к дальнейшему обучению или профессиональной деятельности.

В целом, эти требования и позиции направлены на формирование системы ценностей, профессиональных представлений в биологическом образовании и развитие ключевых навыков учащихся, чтобы помочь им осознанно выбирать будущую профессию [1]. Работы многих педагогов сыграли ключевую роль в формировании новых подходов к образованию. Например, А.М. Булынин и В.А. Сластёнин акцентировали внимание на гуманистических аспектах образования, подчеркивая важность личностного роста и самореализации учащихся. Их идеи о необходимости интеграции знаний с жизненными ценностями и практическим опытом стали основой для современных образовательных практик [4].

Аксиология, как наука о ценностях, охватывает широкий спектр аспектов, включая этические, эстетические, культурные и социальные ценности. Эти категории играют важную роль в формировании ценностных приоритетов в образовании и создают основу для гармоничного развития образовательной среды. Аспекты ценностей представленный на рисунке 1.

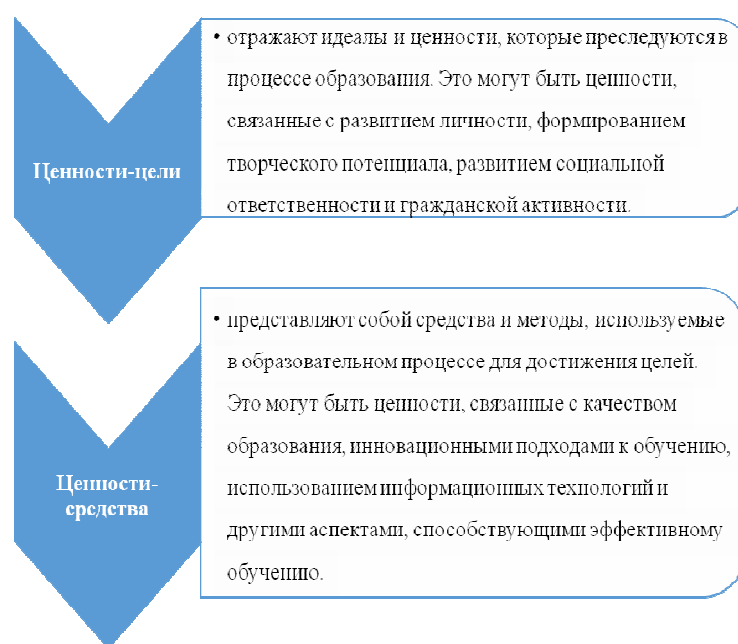


Рисунок 1 Аспекты ценностей

Так, представленная аксиологическая характеристика личности как субъекта ценностных отношений акцентирует внимание на важности формирования ценностного сознания в педагогическом биолого-химическом образовании, направленного не только профессиональное развитие педагогов, но и всестороннее развитие обучающихся.

Теоретический анализ процесса формирования профессиональной направленности школьников в контексте современного аксиологического подхода относительно вопроса педагогического биолого-химического образования указывает ценностные аспекты образования и важность формирования ценностных приоритетов, которые помогут создать более мотивированное и осознанное отношение будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Остановимся более подробно на основных направлениях осуществления этого процесса:

1. Фокусирование на базисных педагогических ценностях, что обуславливает концентрацию внимания школьников на основные ценности, заложенные в теориях и практике биологического образования на протяжении различных исторических периодов.

2. Изучение педагогических концепций прошлого и настоящего: раскрытие образов ведущих педагогов-биологов прошлого и современного поможет обучающимся понять сложные биологические и химические концепции через доступные примеры и метафоры.

3. Освоение основополагающих педагогических категорий является важным аспектом в подготовке старшеклассников к пониманию образовательного процесса, особенно в такой сложной и многогранной области, как биология и химия.

4. Использование инновационных педагогических технологий: применение современных образовательных технологий, способствующих формированию ценностных приоритетов у будущих учителей биологии и химии, играет важную роль в развитии профессиональной направленности школьников [5].

Наше исследование было направлено на формирование профессиональной направленности старшеклассников на педагогические специальности в области биологии и химии. Давайте подробнее рассмотрим каждый из пунктов вашего исследования:

1. Определение основных характеристик ценностных факторов:

– Личностные ценности: установление личных качеств старшеклассников направленных на формирование интереса к педагогической деятельности.

- Социальные факторы: определение влияния семьи, друзей и учителей на выбор профессии.
- Профессиональные образцы: изучение роли учителей и других профессионалов в области биологии как образцов для подражания.

2. Динамика развития ценностной направленности.

Для отслеживания динамики развития ценностной направленности старшеклассников мы использовали следующие методы:

- Проведение анкетирования и интервьюирования обучающихся на разных этапах обучения и в разных классах, что позволило увидеть их взгляды на профессию педагога-биолога меняются со временем.

- Применялось наблюдение и тестирование, направленные на определение активности старшеклассников в учебном процессе и оценку уровня профессиональной мотивации и ценностной ориентации.

3. Определение педагогических условий.

- Генерация мотивационной образовательной среды, нацеленной на заостренности внимания о значимости профессии педагога-биолога и предоставления возможности реализации практической деятельности.

- Интеграция теории и практики: включение в учебный процесс практических занятий, стажировок, волонтерских программ и проектов, связанных с биологией и педагогикой.

- содействие в становлении индивидуальных интересов у старшеклассников на основе самостоятельного выбора темы для проектов или исследований, которые соответствуют их интересам в области биологии и педагогики.

- Профессиональная ориентация: организация встреч с представителями профессии, проведение открытого урока, что позволило учащимся лучше понять специфику работы педагога-биолога.

Таким образом, основной целью исследования было изучение ценностные ориентации влияют на выбор педагогической профессии в биологическом образовании и какие условия необходимо создать для поддержки этого процесса.

Ключевыми аспектами работы являлись анализ аксиологических факторов, динамика ценностных ориентаций школьников и разработка педагогических условий, оптимизирующих формирование профессиональной направленности на будущих учителей.

Была проведена опытно-экспериментальная работа, направленная на изучение процесса формирования профессиональной направленности старшеклассников в биологическом образовании.

Работа проводилась в определенной логической последовательности:

1) включая наблюдение и диагностику для получения информации о том, что учащиеся уже знают о педагогической профессии и какие ценности они с ней ассоциируют:

- включенное наблюдение предполагает наблюдение за учащимися в различных ситуациях, связанных с педагогической деятельностью, например, во время уроков или взаимодействия с другими учащимися. Это позволяло получить представление о том, как школьники взаимодействуют с учителями, какие вопросы они задают, какие идеи высказывают и как они относятся к педагогической профессии;

- диагностика, в свою очередь, включала проведение тестов, с целью оценки знания и представлений учащихся о педагогической профессии и ее ценностях. Например, были заданы вопросы о роли учителя, о том, какие качества должен иметь хороший педагог, или о значимости образования в обществе.

2) определение иерархического ряда ценностей, основанных на привлекательности преподавания биологии, т.е. тех которые привлекают школьников к этой профессии. Например:

- стабильность и гарантии занятости;
- возможности для самореализации и профессионального роста.

Понимание иерархии этих ценностей поможет разработать более эффективные профориентационные программы, ориентированные на потребности и мотивацию школьников.

3) изучение динамики суждений школьников о педагогической профессии в области биологии, обозначив:

- изучение динамики восприятия и отношения учащихся к педагогической профессии на разных этапах школьного обучения;

- анализ факторов, влияющих на выбор педагогической профессии, включая влияние учителей, отзывы окружения, перспективы карьерного роста и личностные особенности учащихся.

В ходе исследования направленного на изучение процесса формирования профессиональной направленности старшеклассников, в частности, их отношения и представлений о педагогической профессии в области биологии, были получены следующие результаты:

1. Ранговое положение ценностей у школьников различных классов изменялось в процессе обучения.

2. Ценность «привлекательность преподавания» возрастала от класса к классу. Старшеклассники обучающиеся 10-11 классов МОУ «СОШ № 24» г.о. Саранск в количестве 60,2% считают педагогическую профессию одной из важнейших и лично значимой, в отличие от школьников 8-9 классов, где этот показатель составил 54,9%.

3. Ценность «возможность заниматься с детьми и молодежью» также увеличивалась, достигая 75,4% у обучающихся старших классов и 58,7 % у школьников 8-9 классов.

4. Восприятие «творческого характера учительской профессии» существенно возросло от 39,5% у обучающихся основной школы до 81,5% для старшеклассников, особенно после проведения серии мероприятий «День самоуправления» на базе данной общеобразовательной организации.

Таким образом, можно отметить положительную динамику развития ценностной направленности обучающихся на педагогическую специальностей в биологическом образовании. Ключевые ценности, связанные с привлекательностью, творческим характером и работой с детьми, становились значимыми для старшеклассников.

Выводы. Далее обучающиеся, по проявленному интересу к педагогической деятельности, были определены в экспериментальную группу, которой предлагалось заниматься по программе элективного курса «Учитель биологии» (10 часов). Количество участников группы составило 86 школьников. Основные направления опытно-экспериментальной работы проводились в области педагогики и биологического образования:

1. Концентрация фокуса не только передачу знаний, но и на формирование ценностей, развитие личности школьников и стимулирование их профессионального роста.

2. Организация учебно-практической деятельности школьников, которая играет важную роль в их биологическом образовании, поскольку она позволяет им применять теоретические знания на практике, что способствует более глубокому усвоению материала. Этот подход также помогает стимулировать интерес учащихся к учебному процессу, развивает их критическое мышление, аналитические способности и позволяет лучше понять, как учебный материал применим в реальной жизни.

3. Определение аксиологических ценности играющих важную роль в педагогической профессии, поскольку определяют набор принципов, которыми руководствуется педагог в своей работе, и определение их в конкретную задачу стоящую перед профессионалом – педагогом.

4. Использование комплексного подход, способствующего формированию компетенций будущего педагога, готового к работе в области биологического образования. Учитывая современные требования к образованию, такой подход позволяет не только передавать знания, но и развивать у школьников навыки самостоятельного мышления, творческого подхода и профессиональной готовности.

Таким образом, сочетание таких ключевых аспектов как гуманистические ценности, профессионально значимые качества и активная учебно-практической деятельности способствует эффективной работе системы профессиональной ориентации в биологическом образовании и всестороннему развитию личности школьников и подготовке их к жизни в современном обществе.

Литература:

1. Антонова, М.В. Новые профориентационный форматы в проекте «Профильные психолого-педагогические классы» / М.В. Антонова // Глобальный потенциал. – 2023. – № 2 (143). – С. 49-53
2. Корге, Л.Ю. Подготовка старшеклассников химико-биологического профиля к выбору профессии непосредственный / Л.Ю. Корге // Молодой ученый. – 2020. – № 3 (293). – С. 430-438
3. Арюкова, Е.А. Проектная деятельность на уроках биологии как средство профессионального ориентирования учащихся / Е.А. Арюкова, Ю.М. Сухарева// Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов – Ялта: РИО ГПА, 2024. – Вып. 84. – Ч. 3. – С. 50-54
4. Перевошиков, Д.В. Освоение научного метода познания и формирование естественнонаучной грамотности школьников при решении физических задач с астрономическим содержанием / Д.В. Перевошиков // Вестник Вятского государственного университета. – 2020. – № 1. – С. 94-103
5. Сергеев, И.С. Образовательная профориентация – методологическая основа профориентационной работы с детьми и молодежью / И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – № 1. – С. 26-44
6. Сергеев, И.С. Система результатов образовательной профориентации / И.С. Сергеев // Образование: путь в профессию. – 2024. – Т. 1. – № 1. – С. 63-72

Педагогика

УДК 37.018.26

кандидат педагогических наук, доцент Ахметшина Ирина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (г. Москва)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Аннотация. Стремительная трансформация современного образования определяет школу как базисный фактор в формировании жизненных установок и традиционных российских ценностей у обучающихся. Поступление ребёнка на школьное обучение является кризисным и весьма ответственным этапом для него и родителей. В этом контексте задача просвещения родителей приобретает особую актуальность и значимость. Образовательная организация выполняет весьма стратегическую роль поступательного построения безопасной, комфортной атмосферы паритетного сотрудничества родителей и педагогов как активных субъектов образовательного процесса. В статье приводится содержание программы психолого-педагогического просвещения родителей первоклассников. Программа просвещения позволяет доступно информировать родителей о новых подходах к обучению и воспитанию, цифровых технологиях, методах развития детей в младших классах. Психолого-педагогическое просвещение позволяет родителям в наибольшей степени осознанно и ответственно подойти к проблемным вопросам обучения детей, выстраиванию стратегий продуктивного общения и поддержки в случаях затруднений. Показано, что наиболее эффективными формами просвещения родителей являются видео-лекции, вебинары с применением дистанционных технологий, беседы, дискуссии, круглые столы, конференция по обмену опытом, семинары, тренинги, акции, обмен опытом, индивидуальные консультации. Свою эффективность подтвердили такие методы работы, как словесные, наглядные, иллюстративные, демонстрационные, проблемные и интерактивные. Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности педагогического коллектива школы (учитель начальных классов, педагог-психолог, социальный педагог и др.).

Ключевые слова: начальная школа, первоклассник, адаптация, сопровождение, родители, просвещение, компетентность.

Annotation. The rapid transformation of modern education defines school as a basic factor in the formation of students' attitudes and traditional Russian values. The admission of a child to school is a crisis and a very important stage for him and his parents. In this context, the task of educating parents becomes particularly relevant and important. The educational organization performs a very strategic role of progressively building a safe, comfortable atmosphere of equal cooperation between parents and teachers as active subjects of the educational process. The article provides the content of the program of psychological and pedagogical education for parents of first-graders. The education program makes it possible to inform parents in an accessible way about new approaches to education and upbringing, digital technologies, and methods of developing children in elementary grades. Psychological and pedagogical education allows parents to take the most conscious and responsible approach to problematic issues of children's education, building strategies for productive communication and support in cases of difficulties. It is shown that the most effective forms of parent education are video lectures, webinars using remote technologies, conversations, discussions, round tables, experience exchange conferences, seminars, trainings, promotions, experience exchange, individual consultations. Such methods of work as verbal, visual, illustrative, demonstration, problem-based and interactive have proven their effectiveness. The research results can be used in the practical activities of the school's teaching staff (primary school teacher, educational psychologist, social educator, etc.).

Key words: primary school, first grader, adaptation, support, parents, education, competence.

Введение. Содержание психолого-педагогической работы с родителями первоклассников необходимо понимать как многофакторный процесс по созданию безопасной и благоприятной образовательной среды на основе идеи эффективного взаимодействия всех его участников – учеников, родителей и педагогического состава. Суть этого заключается не столько в назидательном информировании родителей о различных требованиях, нормах образовательного процесса, сколько в их

активном включении в него с целью успешности адаптации младшеклассников к вызовам совершенно незнакомой школьной жизни [1; 2; 3; 7]. Актуальность и востребованность организации просвещения родителей подчеркивается содержанием ФГОС НО, где в качестве одного из условий реализации обучения именно «формирование и развитие психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся» [5]. При этом одной из трудовых функций Профстандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» определено психологическое просвещение субъектов образовательного процесса [6].

Е.В. Чердынцева указывает, что под психолого-педагогической компетентностью родителей именно младших школьников необходимо понимать «способность к успешному решению задач воспитания и развития своего ребёнка на основе базовых психолого-педагогических знаний, умений, собственного опыта воспитательной деятельности» [13, С. 24]. По мнению Ю.А. Говенко, Е.И. Пилюгиной и А.Ю. Рукавковой, «концепция просвещения заключается в предоставлении возможности выбора в процессе принятия решений, предоставляя индивидуумам право самостоятельно решать, как применять приобретенные знания. Это подразумевает значимость учета современных потребностей родителей в контексте осуществления образовательных инициатив. Осуществлять это следует через детальный анализ их текущего уровня осведомленности и умений в специализированных сферах» [4, С. 236].

В связи с чем психолого-педагогическое просвещение родителей первоклассников необходимо непосредственно рассматривать в контексте актуальных теорий и концепций, ибо непрерывно и стремительно трансформируются векторы начального образования, внедряется огромное множество технологий, цифровые контенты и изменяются методики обучения [1; 10; 11; 12; 14].

Изложение основного материала статьи. Цель опытно-экспериментальной работы – организация и оценка эффективности психолого-педагогического просвещения родителей первоклассников. Опытнo-экспериментальная база исследования: МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 18 имени Н.В. Менчинского» г.о. Павловский Посад Московской области. В исследовании приняли участие родители обучающихся 1 «А» класса (экспериментальная группа, 25 чел.) и 1 «Б» класса (контрольная группа, 25 чел.).

На констатирующем этапе (октябрь 2024 г.) для определения начального уровня сформированности психолого-педагогических компетенций у родителей первоклассников были использованы следующие методики: анкета, определяющая социально-демографический статус семей; полифункциональный тест «Кинетический рисунок семьи (КРС)» Р. Бернса и С. Кауфмана, позволяющий оценить обстановку в семье ребёнка; опросник «Анализ семейных взаимоотношений (АСВ)» Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса, определяющий наличие и особенности ошибок, нарушений, которые могут быть у родителей в воспитании детей; «Опросник родительского отношения (ОРО)» А.Я. Варга, В.В. Столина, выявляющий пять типов родительского отношения к ребёнку.

В настоящее время ещё нет официально признанной и адаптированной к применению диагностики уровней сформированности у родителей психолого-педагогических компетенций. Однако, в научных работах А.А. Мимикиной и В.В. Селиной разработана критериально-уровневая их характеристика, позволяющая определить уровни сформированности компетенций по четырём компонентам: когнитивный, функциональный, мотивационный и личностный [8; 9]. Обработав полученные результаты, мы пришли к выводу о том, что психолого-педагогические компетенции по четырём компонентам у респондентов в ЭГ и КГ находятся на среднем и низком уровнях. Всё это требует систематической и комплексной работы школы по психолого-педагогическому просвещению родителей первоклассников.

Второй этап опытно-экспериментальной работы – формирующий (ноябрь 2024 – апрель 2025 гг.) – разработка и апробация программы психолого-педагогического просвещения родителей первоклассников «Азбука современных родителей». Цель программы: формирование психолого-педагогической компетентности родителей первоклассников. Задачи программы: расширить представления родителей о психофизиологических особенностях и закономерностях развития ребёнка 6-7 лет; ознакомить со спецификой обучения детей в первом классе; развить у родителей навыки эффективного взаимодействия и общения с ребёнком; способствовать становлению активной жизненной позиции, сотрудничеству родителей между собой и обмену опытом семейного воспитания детей.

График проведения занятий: 2 раза в месяц очные встречи. Длительность занятий: 30 мин. – 1 час. Участники: родители первоклассников (отцы, матери). Исполнители: педагог-психолог, социальный педагог. Принципы программы: систематичности, последовательности, единство общественного и семейного воспитания, открытости.

Ожидаемые результаты: разработка и реализация комплекса мероприятий по психолого-педагогическому просвещению родителей; организация индивидуальных и групповых форм работы с родителями первоклассников. Оценка эффективности программы: в полном объёме реализован комплекс мероприятий по психолого-педагогическому просвещению родителей первоклассников; отмечены положительные изменения в сформированности уровней психолого-педагогической компетентности родителей. Возможные риски: отсутствие у родителей первоклассников желания принимать участия в занятиях по психолого-педагогическому просвещению; отсутствие положительных изменений в сформированности уровней психолого-педагогической компетентности родителей; отсутствие продуктивного сотрудничества между родителями и специалистами образовательной организации – педагогом-психологом и социальным педагогом; отсутствие группового взаимодействия родителей между собой, конфликты.

Занятия по психолого-педагогическому просвещению начались с организационного собрания. На нём познакомились родители с педагогом-психологом, социальным педагогом, советником директора по воспитательной работе. Был определён график и режимные моменты встреч, объяснены направления и содержание работы, заслушаны пожелания, установлены правила сотрудничества. По просьбе родителей очные встречи проводились 2 раза в месяц с началом занятий в 18.00. В силу рабочей занятости родителей не представлялось возможным встречи организовать чаще, поэтому для расширения их представлений и знаний в области педагогики и психологии мы использовали дистанционные формы работы. Современные возможности цифровых технологий открывают широкие возможности в организации новых форм работы с родителями – делать их более удобными в доступности, в режиме реального времени поддерживающими связь, свободный обмен информацией в любое время и из любой точки доступа.

В частности, был разработан электронный лекторий «Родительский ликбез». Он состоит из 12-ти видеозаписей обучающего характера по следующим темам: «Психофизиологические особенности развития ребёнка 6-7 лет», «Физическое развитие ребёнка», «Умственное развитие ребёнка», «Социальное развитие ребёнка», «Кризис 7 лет», «Адаптация к школе», «Учебная деятельность», «Развитие речи младшего школьника», «Режимные моменты в жизни школьника», «Если с ребёнком трудно: похвала и порицание», «Как воспитать Человека», «Азбука нравственности». После видеолекций родителям предлагалось выполнить задание – прочесть рекомендованный источник литературы и ответить на вопросы. Лекторий размещён на платформе Moodle, каждый родитель получил доступ к личному кабинету. В нём отражаются обучающие циклы, личные достижения. Организаторы просвещения могут отслеживать активность родителей как участников программы, поддерживать обратную связь.

Так же было проведено 11 онлайн-вебинаров с родителями по следующим темам: «Как отношения между родителями влияют на ребёнка», «Я-главный! Или Единственный ребёнок в семье», «Школьные трудности», «Домашнее задание: наказание или учение с увлечением?», «Как научить ребёнка учиться?», «Ребёнок нарушает границы родителей», «Маленький тиран», «Бранные слова в речи ребёнка», «10 главных ошибок в воспитании ребёнка», «Как не воспитать эгоиста?», «Чем занять ребёнка на каникулах?». Онлайн-вебинары позволяют организовать работу с родителями именно в режиме реального времени при помощи форм дистанционного обучения. Школьный библиотекарь помогла нам организовать для родителей выставку психолого-педагогической литературы («Учение с увлечением», «Здоровье ребёнка», «Семейное воспитание», «Развивающие игры», «Культура общения», «Досуг и хобби»), подобрать электронные ресурсы, доступ к которым имелся в медиа-библиотеке (своего рода электронный читальный зал).

Для организации взаимодействия, общения родителей между собой и специалистами школы (педагогом-психологом, социальным педагогом, советником по воспитательной работе), предоставления информации в виде заметок был создан просветительский канал на платформе Telegram. Весьма интересной формой просвещения родителей стал «Ларчик советов». Родители сами готовили материалы из опыта семейного воспитания, что помогало им не стесняться трудностей, задавать вопросы, обсуждать решения, делиться идеями по воспитанию детей, организации совместного досуга и др.

Непосредственно реальные встречи с родителями первоклассников были организованы в следующих формах: беседы «Психологические и физиологические особенности развития ребёнка 6 и 7 лет», «Детские капризы и шалости», «Воспитание самостоятельности у ребёнка», «Не хочу учиться!», дискуссии «Режим дня школьника», «Компьютер и смартфон в жизни ребёнка», «Игрушки для ребёнка»; круглые столы «Кризис 7 лет. Как помочь себе и ребёнку?», «Планета счастливого детства»; тренинги «Внимание: агрессия», «Диалог», телесной терапии; конференция по обмену опытом «Единая стратегия семейного воспитания»; семинар «Задачи и стили семейного воспитания». По согласованию с учителем начальных классов каждый месяц проводились «Дни открытых уроков для родителей». Как мы заметили, это было весьма волнительно и интересно как для самих детей, так и для их родителей. Такого рода мероприятие позволяет родителям увидеть своего ребёнка с иной стороны – как прилежного ученика, имеющего новый и главный для него статус, наблюдать как он достигает новых знаний и осознать, что учение – это тяжёлый и интересный труд.

С целью активизации и поощрения совместной работы родителей и детей мы использовали такую работу, как конкурс. Нами был организован конкурс плакатов «Семья», «День Победы в истории нашей семьи», «Моя любимый книжный герой»; конкурс рисунков «Герб моей семьи»; конкурс видеороликов «Наш досуг», «Вкусности и полезности (рецепты диетического питания)»; конкурс фотографий «Наш семейный выходной», «Спортивная семья», «Мы читаем», «Семейная мудрость: наши бабушки и дедушки». Такая работа вызвала интерес и отклик как у детей, так и у их родителей. Ещё одной формой работы стало проведение индивидуальных консультаций по запросам родителей. Родители обращались за советом по интересующим и тревожащим их вопросам.

Для организации воспитательного воздействия на родителей и детей, мы проводили акцию «Три Д: День Добрых Дел». Это была волонтерская работа – родители и первоклассники с удовольствием приняли участие в создании фигурок и горок из снега, залитого водой для оформления площадок для групп малышей на территории детского сада. Он является структурным подразделением школы – «Дошкольное отделение «Соловушка». Так же был организован сбор средств для корма бездомным животным, находящимся в приюте. Кстати, 4 бездомных котёнка, взрослый кот и щенок обрели кров в семьях первоклассников. В рамках акции были подготовлены поздравительные письма и открытки одиноким престарелым людям ко Дню 8 марта, 23 февраля и Дню Победы 9 мая.

На контрольном этапе исследования (май 2025 г.) была проведена повторная диагностика, сравнение результатов, проверка эффективности и определение наиболее действенных форм и методов психолого-педагогического просвещения родителей первоклассников.

Выводы. Результаты контрольного этапа исследования подтвердили эффективность и практическую значимость разработанной нами программы. Программа психолого-педагогического просвещения родителей первоклассников имеет чёткую структуру: пояснительную записку, в которой отражены её цель, задачи, сроки реализации, график проведения и длительность занятий, участники, исполнители, принципы, ожидаемые результаты, оценка эффективности и возможные риски, календарно-тематический план занятий. Наиболее эффективными формами просвещения родителей являются дистанционные технологии (видеолекции «Родительский ликбез», онлайн-вебинары, Telegram-канал), беседы, дискуссии, круглые столы, конференция по обмену опытом, семинар и тренинги, социальные акции, выставка литературы (в т.ч. с использованием медиатеки), конкурсы и индивидуальные консультации. При этом эффективными методами работы с родителями являются словесные, наглядные, иллюстративные, демонстрационные, интерактивные и проблемные.

Литература:

1. Андреева, В.В. Содержание работы социального педагога по психолого-педагогическому просвещению родителей первоклассников / В.В. Андреева, А.Д. Качалова, И.А. Ахметшина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75(3). – С. 36-39
2. Ахметшина, И.А. Содержание социально-педагогической работы по профилактике школьной дезадаптации первоклассников / И.А. Ахметшина, Т.С. Пиче-Оол, Л.С. Сильченкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72(1). – С. 22-26
3. Бякова, Н.В. Возможности психологического просвещения в работе школьного психолога / Н.В. Бякова, С.В. Истомина // Психология и школа. – 2009. – № 2. – С. 90-99
4. Говенко, Ю.А. Сущность и содержание, специфика организации психолого-педагогического просвещения родителей как фактора успешной адаптации первоклассников / Ю.А. Говенко, Е.И. Пилюгина, А.Ю. Рукавкова // Университетская наука. – 2024. – № 2(18). – С. 236-239
5. Приказ Минпросвещения России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» № 286 от 31.05.2021. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561 (дата обращения: 10.06.2025)
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» № 514н от 24.07.2015 [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (дата обращения: 10.06.2025)
7. Матиташвили, Е.Д. Социально-педагогический подход к просвещению родителей детей младшего дошкольного возраста / [Е.Д. Матиташвили, И.А. Ахметшина]; отв. ред. И.А. Ахметшина, О.А. Галстян // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. Всерос. студ. науч.-практ. конф. – Орехово-Зуево: Изд-во ГГТУ, 2019. – С. 302-305
8. Мимикина, А.А. Образование матерей как средство развития компетентности в воспитании детей / А.А. Мимикина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 2(97). – С. 26-44

9. Селина, В.В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.В. Селина. – Великий Новгород, 2009. – 24 с.
10. Тахтамышева, Г.Ч. Психолого-педагогическое просвещение родителей как условие успешного обучения и воспитания обучающихся / Г.Ч. Тахтамышева // Семья в социально-культурном пространстве России: материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 28-29 мая 2024 года. – М.: МПСУ, 2024. – С. 159-163
11. Хоменко, И.А. Педагогическое просвещение родителей как средство объединения усилий семьи и школы / И.А. Хоменко // Защита детства: материалы XV Всерос. науч.-практ. конф. по педагогике ненасилия, г. Санкт-Петербург, 22.04.2025 г. – СПб.: VERBA VAGISTRI, 2025. – С. 304-306
12. Челпаченко, Т.В. Современные формы педагогического просвещения родителей в России / Т.В. Челпаченко, М.А. Пахомова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2023. – № 2(238). – С. 48-55
13. 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
14. Шумакова, О.А. Психологическое просвещение в образовании как форма освоения родителями педагогической культуры / О.А. Шумакова // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – № 11. – URL: <https://human.snauka.ru/2012/11/1970> (дата обращения: 10.06.2025)

Педагогика

УДК 331.548

кандидат технических наук Ахрамович Юлия Сергеевна

Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (г. Красноярск)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫПУСКНЫХ КЛАССОВ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ

Аннотация. В статье поднимается актуальная тема, связанная с миграцией людей в нашу страну. Эта проблема представляет собой множество сложностей для нашей страны и ее субъектов. Большинство переселенцев являются вынужденными мигрантами, для которых смена социальной среды – это событие, которое влечет за собой формирование новых личностных смыслов, сознательных установок, моделей поведения и деятельности, а также взглядов. Мигранты оказываются оторванными от привычного круга общения, знакомых, друзей и родственников. Им не хватает социальных связей, которые играют важную роль в их адаптации, решении насущных проблем, а также в удовлетворении образовательных потребностей. Неоднозначное восприятие мигрантов в обществе оказывает свое влияние на учебные заведения, что сказывается на детях иммигрантов и, как следствие, на их образовательный путь и взгляды на будущее после школьного периода. В выпускных классах каждому обучающемуся приходится сталкиваться с выбором профессии, что не только определяет будущее карьерного пути, но и влияет на физическое благополучие, эмоциональное состояние и общую жизненную удовлетворенность. Будущее детей во многом определяется родительским примером, так как именно через наблюдение за их поведением и профессиональной деятельностью, дети формируют свои жизненные ориентиры в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, дети из семей мигрантов, выбор профессии, готовность к выбору профессии, профессиональные интересы, специфика выбора профессии детей мигрантов.

Annotation. The article raises an urgent topic related to the migration of people to our country. This problem presents many difficulties for our country and its subjects. Most migrants are forced migrants for whom a change in social environment is an event that entails the formation of new personal meanings, conscious attitudes, patterns of behavior and activity, as well as views. Migrants are cut off from their usual circle of contacts, acquaintances, friends and relatives. They lack social connections, which play an important role in their adaptation, solving pressing problems, as well as meeting educational needs. The ambiguous perception of migrants in society has its impact on educational institutions, which affects the children of immigrants and, as a result, on their educational path and views on the future after the school period. In graduation classes, each student has to face a choice of profession, which not only determines the future of the career path, but also affects physical well-being, emotional state and general life satisfaction. The future of children is largely determined by a parental example, since it is through observing their behavior and professional activities that children form their life guidelines in future professional activities.

Key words: professional self-determination, children from migrant families, choice of profession, readiness to choose a profession, professional interests, specifics of choosing a profession for migrant children.

Введение. Профессиональное самоопределение – это осознание своих собственных интересов, мотивов и способностей при выборе профессии. Это один из важных периодов жизни каждого человека, который стоит перед выбором пути развития своего будущего, в соответствии с потребностями и целями. Понятия, связанные с профессиональным самоопределением, тесно связаны с личностным ростом, самопознанием и саморазвитием [2]. По Е.А. Климову данное понятие включает размышления о жизненном и, в особенности, профессиональном пути молодого человека, что приводит к уменьшению неопределенности в представлениях о будущем. В его интерпретации, «профессиональное самоопределение» – это процесс, который приобретает различные формы в зависимости от этапов развития личности как работника [3]. Для осуществления верного выбора, выпускникам школ важно хорошо знать мир профессий: понимать значение профессиональной работы, быть осведомленным о требованиях к профессиям и их перспективах, а также соответствовать личным способностям и навыкам выбранной профессии [4]. Процессы профессионального самоопределения обучающихся из семей мигрантов и местных учеников имеют свои особенности. Современному школьнику нелегко бывает определиться с выбором будущей профессии, а для обучающихся из семей мигрантов это является проблемой, так как существующее противоречие между ограниченным знанием старшеклассников о разнообразии профессий и их выбором будущей специальности не всегда является обоснованным. Дети-мигранты сталкиваются с адаптацией к новой культуре и языку, что усложняет выбор будущей профессии. Им может не хватать информации о рынке труда и образовательных возможностях в стране, где они находятся. В то же время местные обучающиеся уже более осведомлены о системе образования и требованиях к будущей профессии, что облегчает им принятие решения о карьере и они могут сделать более обдуманный выбор, получая советы и информацию от родителей. Поэтому проблемой исследования является недостаток информации о профессиональном мире для детей из семей мигрантов выпускных классов в условиях выбора профессии.

Изложение основного материала статьи. Цель работы заключается в определении наиболее важных аспектов выбора профессии у обучающихся выпускных классов из семей мигрантов на основании теоретических и эмпирических данных. Для успешного выбора профессии необходимо поддерживать диалог между школой, семьей и учеником. Учителя и

родители играют важную роль в помощи учащимся исследовать профессиональные возможности, выявлять свои интересы и способности. При поддержке профессионального самоопределения детей из семей мигрантов, в начальной школе важно учитывать их культурные и социальные особенности. Необходимо уважать их индивидуальность и помогать им интегрироваться в новое общество, сохраняя свою идентичность [5]. Таким образом, профессиональное самоопределение обучающихся из семей мигрантов и местных учеников тесно связано с индивидуальными трудностями и возможностями, и требует тщательного и индивидуального подхода, чтобы помочь каждому ученику найти своё место в обществе [1]. Основными аспектами профессионального самоопределения школьников из семей мигрантов являются: 1) Адаптация – переезд и смена социальной среды, часто сопровождаются эмоциональными нарушениями и затрудненной адаптацией к новым социокультурным условиям; 2) Тревожность – отсутствие чувства безопасности и высокий уровень тревожности, могут негативно влиять на процесс самоопределения; 3) Поддержка семьи – в некоторых случаях, родители могут быть заняты или не оказывать должного внимания профессиональному выбору детей; 4) Нереалистичный выбор – часто учащиеся выбирают профессии, которые кажутся престижными, но не учитывают свои способности и возможности (например, профессии президента или космонавта).

Основными аспектами профессионального самоопределения местных школьников являются: 1) Более стабильная социальная среда – местные учащиеся имеют больше возможностей для получения информации о профессиях и подготовки к выбору; 2) Поддержка семьи – родители и близкие могут активно участвовать в обсуждении и поддержке выбора профессии; 3) Реалистичный выбор – местные учащиеся чаще делают выбор, основываясь на своих способностях и возможностях.

Сходства и различия в вопросе профессионального самоопределения: 1) Общие проблемы – и те, и другие сталкиваются с необходимостью выбора профессии, который повлияет на их будущее; 2) Различия в поддержке – школьники мигранты могут испытывать недостаток поддержки со стороны семьи и педагогов, что затрудняет процесс самоопределения.

Влияние на профессиональное самоопределение: 1) Макросреда и микросреда – на выбор профессии влияют как общество в целом, так и ближайшее окружение (родители, педагоги, друзья); 2) Психолого–педагогическое сопровождение – для школьников мигрантов особенно важно создание программ сопровождения, направленных на формирование профессиональных целей и представлений о себе как о сильной личности.

Программы поддержки: 1) Комплексные программы – разработка программ, включающих информирование о профессиях, психологическую поддержку, помощь в адаптации и подготовке к профессиональной деятельности; 2) Межкультурная коммуникация – программы должны способствовать формированию правильных атрибуций о личности и поведении людей, а также конструктивному взаимодействию представителей различных национальностей. Таким образом, специфика профессионального самоопределения школьников мигрантов заключается в необходимости учета их особых потребностей и проблем, связанных с адаптацией и поддержкой. Создание комплексных программ психолого–педагогического сопровождения может значительно улучшить процесс профессионального самоопределения и способствовать успешной интеграции в новое общество.

Процесс профессионального становления современных подростков часто является типичной проблемой для старшеклассников. Даже вопрос о продолжении обучения в 10-11 классах остается для них открытым. Чтобы помочь им сделать осознанный выбор, необходимо оценить их знания о профессиях и выявить профессиональные склонности. Используемые методики для диагностики старшеклассников представлены в таблице 1.

Таблица 1

Методики исследования

№	Методика	Показатели
1.	Опрос опорой на методику «Мотивы выбора профессии» авторов Р.В. Овчаровой, С.С. Гриншпуна	В данном опросе содержатся вопросы конкретной направленности, уточняющие, необходимые для обоснования выводов и проведения анализа.
2.	Тест Е.А. Климова	Помогает определить склонности школьников к различным видам деятельности: человек-человек, человек-техника, человек-знаковая система, человек-художественный образ, человек-природа.
3.	Методика «Карта интересов» А.Е. Голомшток [5]	Предназначена для изучения интересов и склонностей человека к различным сферам деятельности. Методика ориентирована в первую очередь на профорIENTATION подростков-старшеклассников.

Исследование проводилось в г. Красноярске на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа №39» в 9 классах, в количестве 26 человек, 13 из которых обучающиеся из семей мигрантов. Первой проведена диагностика «Карта интересов», в результате проведения выделено несколько популярных характеристик (таблица 2), которые встречались у школьников: Строительство, Сфера обслуживания и торговля, Военные специальности, Медицина, Физкультура и спорт, Право и юриспруденция, Педагогика, Музыка, Искусство, Пищевая промышленность.

Результаты диагностики интересов и склонностей человека к различным

Характеристика	Дети мигранты (13 человек)		Местные дети (13 человек)	
	Ж (6 чел.)	М (7 чел.)	Ж (6 чел.)	М (7 чел.)
1. Строительство	3 выбора	5 выборов	1 выбор	1 выбор
У детей мигрантов предпочтение по данной характеристике выше, чем у местных детей				
2. Сфера обслуживания и торговля	4 выбора	5 выборов	–	1 выбор
У детей мигрантов предпочтение по данной характеристике выше, чем у местных детей				
3. Военные специальности	–	6 выборов	1 выбор	2 выбор
У мальчиков среди детей мигрантов предпочтение по данной характеристике выше, чем у местных детей, а также у девочек с				
4. Медицина	4 выбора	2 выбора	2 выбора	1 выбор
У местных детей предпочтение по данной характеристике выше, чем у детей мигрантов				
5. Право, юриспруденция	2 выбора	2 выбора	1 выбор	1 выбор
У детей мигрантов предпочтение по данной характеристике выше, чем у местных детей				
6. Педагогика	3 выбора	–	2 выбора	–
Незначительные отличия в выборе у детей мигрантов и местных детей				
7. Музыка	–	–	2 выбора	5 выборов
У местных детей предпочтение по данной характеристике выше, чем у детей мигрантов				
8. Искусство	2 выбора	–	4 выбора	2 выбора
У местных детей предпочтение по данной характеристике выше, чем у детей мигрантов				
9. Пищевая промышленность	–	3 выбора	–	1 выбор
Незначительные отличия в выборе (преобладающий – у детей мигрантов)				

По результатам диагностики можно сделать вывод о том, что мигранты чаще выбирают технические специальности, в то время как местные чаще выбирают спорт и искусство. Мальчики мигранты чаще выбирают профессии, связанные со строительством, сферой обслуживания и торговлей, военными специальностями, реже легкая и пищевая промышленность и медицина, а местные мальчики больше предпочтения отдали профессиям, связанным с музыкой и спортом, реже выбрали строительство, сферу обслуживания и торговлю, а также военные специальности. Среди девочек можно заметить небольшие расхождения по всем выделенным характеристикам. Девочки мигранты все чаще выбирают профессии, связанные со сферой обслуживания, медициной, правом и юриспруденцией, а местные девочки выбирали профессии, связанные с музыкой и искусством.

Вторым этапом был проведен тест на профориентацию по методике Е.А. Климова (1984). В результате выявлено, что среди девочек из семей мигрантов большую популярность имеют профессии, относящиеся к категории «человек-человек» (32 балла). Среди мальчиков из семей мигрантов большую популярность имеют профессии, относящиеся к категории «человек-техника» (40 баллов) и «человек-знаковая система» (37 баллов). Среди девочек из числа местных, можно заметить, что отсутствует преимущество определенной категории, т.е. девочки выбирали все в равной степени ((Ч-П) – 23 балла, (Ч-Т) – 21 балл, (Ч-Ч) – 15 баллов, (Ч-З) – 25 баллов, (Ч-Х) – 30 баллов). Среди мальчиков из числа местных, можно заметить, что большее предпочтение было отдано профессиям из категории «человек-знаковая система» – 29 баллов и «человек-художественный образ» – 28 баллов. Таким образом, исходя из результатов теста, можно сделать вывод о том, что обучающиеся из семей мигрантов выбирают больше технические и трудоемкие профессии, в отличие от местных детей, которые чаще выбирают творческие профессии.

Третьим этапом проведен опрос, адаптированный для выпускных классов, опираясь на методику «Мотивы выбора профессии» авторов Р.В. Овчаровой, С.С. Гриншпуна.

Ответы на вопрос 1 «Планируешь продолжать обучение в школе после 9 класса?» 1). Да, пойду в 11 класс (Девочки мигранты – 33,3%, местные – 83,3%; мальчики мигранты – 42,9%, местные – 71,4%). 2) Нет, уйду после 9 класса (Девочки мигранты – 66,7%, местные – 16,7%; мальчики мигранты – 57,1%, местные – 28,6%).

Ответы на вопрос 2 «Ты уже выбрал(а) для себя профессию, в которой бы хотел(а) реализоваться?» 1) Да (Девочки мигранты – 16,7%, местные – 66,7%; мальчики мигранты – 57,1%, местные – 71,4%). 2) Нет (Девочки мигранты – 83,3%, местные – 33,3%; мальчики мигранты – 42,9%, местные – 28,6%). Девочки из семей мигрантов все еще не определились с выбором профессии, нежели девочки из числа местных, а мальчики из семей мигрантов и мальчики из числа местных уже профессионально самоопределились.

Ответы на вопрос 3 «Много ты знаешь учебных заведений для получения профессии? (колледж, училище, ВУЗ)». 1) Да (Девочки мигранты – 16,7%, местные – 100%; мальчики мигранты – 28,6%, местные – 71,4%). 2) Нет (Девочки мигранты – 83,3%, местные – 0%; мальчики мигранты – 71,4%, местные – 28,6%). Обучающиеся из числа местных больше осведомлены об учебных заведениях, нежели из семей мигрантов.

Ответы на вопрос 4 «Много ли учебных заведений, с интересующей тебя специальностью, ты знаешь? (в Красноярске)». 1) Да (Девочки мигранты – 16,7%, местные – 83,3%; мальчики мигранты – 42,9%, местные – 71,4%). 2) Нет (Девочки мигранты – 83,3%, местные – 16,7%; мальчики мигранты – 57,1%, местные – 28,6%). Местные обучающиеся более осведомлены о наличии учебных заведений с интересующей их профессией в городе, нежели обучающиеся из семей мигрантов. Таким образом, можно сделать вывод о том, что дети, которые ответили «Да», уже более подготовлены, чем те, кто ответил «Нет».

Ответы на вопрос 5 «На что ты опираешься при выборе профессии?», можно выделить самые популярные ответы (от 50%). У девочек, из семей мигрантов, популярными ответами стали: «Так сказали мои родители (выбрать ту или иную профессию)» – 50% (3 чел.); «Выбрал профессию исключительно из-за того, что она прибыльная» – 50% (3 чел.). У девочек, из семей местных, популярными ответами стали: «Выбрал профессию исключительно из-за того, что она прибыльная» – 50% (3 чел.); «Мне все равно, какое учебное заведение и специальность, поступлю туда, куда получится» – 50% (3 чел.). У мальчиков, из семей мигрантов, популярными ответами стали: «Привлекает профессия, которая не требует длительного обучения» – 85,7% (6 чел.); «Выбрал профессию исключительно из-за того, что она прибыльная» – 57,1% (4 чел.); а также «Так сказали мои родители (выбрать ту или иную профессию)» – 42,9% (4 чел.). У мальчиков, из числа местных, популярным ответам стал «Выбрал профессию исключительно из-за того, что она прибыльная» – 57,1% (4 чел.), а прочие,

часто выбираемые ответы: «Так сказали мои родители (выбрать ту или иную профессию)», «Мне все равно, какое учебное заведение и специальность, поступлю туда, куда получится», «Хочу учиться в другом городе, поэтому выбираю из того, что там есть (даже, если мне это не нравится)», «Выбираю то или иное учебное заведение, не из-за наличия нужной профессии, а из-за его престижа» – 28,6% (2 чел.).

После проведения всех диагностик, был проведен сравнительный анализ двух опрашиваемых групп. Первая группа – обучающиеся из семей мигрантов (далее – первая группа), вторая – обучающиеся из числа местных (далее – вторая группа). В ходе первого этапа исследования удалось установить существенную разницу в профессиональных предпочтениях участников двух групп. Так, ребята из первой группы, показали склонность к сложным техническим специальностям. В то же время, их сверстники из второй группы, в большинстве предпочли профессии, связанные со спортом и творчеством. Примечательно, что некоторые девочки из второй группы, проявили интерес к военной службе – это выбор, который не встречался среди девочек из первой группы. После проведения второго этапа исследования, определены склонности школьников к различным видам деятельности, тем самым подтверждая данные первого исследования. Таким образом, девочки из первой группы больше всего склонны к профессиям, относящимся к работе с людьми. Для них важно быть в контакте с окружающими людьми. Для таких людей характерны профессии врача, медицинской сестры, учителя, продавца, воспитателя детского сада, няни, официанта, администратора и т.д. Мальчики из этой группы чаще всего выбирали критерии, связанные с техническим направлением, т.е. с точными расчетами, вычислениями, определенностью действий и т.д., что подтверждает результат первого исследования, в котором выявлена предрасположенность мальчиков из первой группы к техническим профессиям. Среди мальчиков из второй группы, частым выбором были критерии, относящиеся к творческим профессиям, связанные с изобразительной, музыкальной, литературно-художественной, актёрски-сценической деятельностью человека, а также критерии, связанные с техническим направлением, как и у мальчиков из первой группы. Что касается девочек из второй группы, то выборы были неоднозначны. Анализ результатов исследования показал, что в ответах девочек второй группы не прослеживается явной фиксации на одной и более конкретных сферах деятельности. Данный факт свидетельствует об отсутствии влияния внешних факторов и чужого мнения на формирование профессиональных предпочтений девочек. Их выбор основывается исключительно на собственных интересах и внутренних убеждениях, что говорит о самостоятельности принятия решений в вопросах профессиональной ориентации. Финальным этапом исследования стала оценка осведомленности обучающихся о современных профессиях и наличии учебных заведений по интересующим их направлениям. Исходя из содержания ответов, можно сделать вывод о том, что обучающиеся из второй группы более подготовлены к выбору профессии (или уже определились с выбором профессии) и учебного заведения. Также, были определены условия выбора профессии у обучающихся и выявлено, что девочки из первой группы чаще выбирают профессию по наставлению родителей и заработка, мальчики из этой же группы выбирают профессию исходя из заработка и простоты обучения. Девочки из второй группы опираются на свои собственные желания и предпочтения или отталкиваются от заработной платы в той или иной профессии. Мальчики из этой группы выбирают профессию, также исходя из заработка, а также на их выбор профессии влияют такие условия, как «место проживания, компания друзей рядом и престиж профессии».

Таким образом, выявлены дефициты профессионального самоопределения у обучающихся 9 классов:

1. Информационный дефицит: недостаточная осведомленность о современных профессиях и образовательных учреждениях.
2. Недостаточное понимание: отсутствие четкого представления о путях получения выбранной профессии.
3. Организационный дефицит: неготовность к планированию дальнейшего профессионального пути.
4. Коммуникативный дефицит: сложности в осознании собственных профессиональных предпочтений и их вербализации.
5. Социально-адаптационный дефицит: затруднения в соотношении своих профессиональных склонностей с реальными возможностями трудоустройства.
6. Дефицит конкретизации: отсутствие четкой фиксации на конкретной профессиональной сфере.

Выводы. Таким образом, исследование показало, что сложности при выборе профессиональной деятельности у старшеклассников возникают из-за дефицита информированности, недостаточного понимания своих способностей, социально-адаптационного дефицита, дефицита организованности, коммуникативного дефицита и дефицита конкретизации, а также из-за влияния внешних социальных групп. Обучающиеся из семей мигрантов чаще всего ориентированы на технические, более сложные профессии, в то время как местные обучающиеся выбирают профессии легкие и более творческие. Обучающиеся из семей мигрантов, чаще всего еще не определились с профессией, ничего не знают о существующих учебных заведениях, но уже приняли решение уйти в ССУЗ по наставлению родителей. Местные школьники, напротив, большинство уже определились с профессиональным направлением и уже подобрали для себя подходящие учебные заведения. Полученные результаты исследования играют важную роль в жизни и взаимодействии с обучающимися. Исследование выявило, что обучающиеся из семей мигрантов столкнулись со сложностями при выборе будущей специальности. Это помогает учителям и педагогам-психологам лучше понимать, с какими проблемами сталкиваются эти ребята и как им можно помочь в выборе профессии. Поддержка со стороны учителей и родителей играет важную роль в этом процессе. Профессиональное самоопределение обучающихся является важным фактором их успешного будущего и интеграции в общество. Создание благоприятных условий для этого процесса поможет каждому ученику найти своё место в жизни и реализовать свой потенциал.

Литература:

1. Ковалева, Н.И. Профессиональное самоопределение старшеклассников из семей мигрантов как педагогическая проблема / Н.И. Ковалева, Е.Ю. Пряжникова // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2015. – №3. – С. 108-112
2. Краткий психологический словарь / Ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский; ред.-сост. Л.А. Карпенко. – Москва: Педагогика-пресс, 1998. – 439 с.
3. Пятницкая, Г.А. Проблема профессионального самоопределения старшеклассников на современном этапе / Г.А. Пятницкая // Известия Самарского научного центра РАН. – 2011. – Т. 13, №2(4). – С. 828-830
4. Трофимова, И.Н. Проблемы адаптации мигрантов в современной России / И.Н. Трофимова // Вестник ГУУ. – 2013. – №8. – С. 62-67

УДК 37.032

кандидат педагогических наук, доцент Баженова Юлия Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В последнее десятилетие увеличился интерес к изучению механизмов совладания с возникающими жизненными трудностями у старшеклассников. Постоянно меняющаяся социальная ситуация во многом оставляет подростка «один на один» с трудными жизненными обстоятельствами. В современном мире далеко не всякий взрослый может справиться с увеличивающимся количеством экономических, политических, физических и иных угроз, не говоря уже о трудностях подрастающего поколения, чей социальный опыт недостаточен и не всегда восполняется опытом взрослых. Старшеклассники чувствуют себя особенно незащищенными и уязвимыми, поскольку растущее «чувство взрослости» противоречит реальным возможностям. Тем не менее именно в старшем подростковом возрасте идет активное формирование совладающего поведения. Теоретико-методологической основой данного исследования является теория Е. Хайма. Выделены адаптивные, неадаптивные и относительно адаптивные типы копинг-поведения старшеклассников. На основе теоретического анализа установлено, что в подростковом возрасте важнейшим аспектом выработки совладающих стратегий является усиление рационального осмысленного подхода к решению своих проблем, которое начинает складываться к концу возрастного периода. В эмпирической части исследования автором выявлены следующие преобладающие копинг-стратегии поведения старшеклассников: относительно адаптивные когнитивные копинг-стратегии, в числе которых наибольшее распространение получили «придача смысла» (18,3%), «относительность» (13,3%). В числе эмоциональных копинг-стратегий чаще отмечаются неадаптивные стратегии: «подавление эмоций» (21,7%), «агрессивность» (16,7%). Преобладающими являются адаптивные поведенческие копинг-стратегии, среди которых наиболее часто использовалась стратегия «обращение» (26,7%), а также «сотрудничество» (15%). Результаты исследования могут быть полезны учителям-предметникам, классным руководителям, педагогам-психологам для учета и организации психолого-педагогического сопровождения старшеклассников с разными копинг-стратегиями.

Ключевые слова: подросток, старшеклассники, копинг-поведение, копинг-стратегии, совладающее поведение, адаптивные копинг-стратегии, неадаптивные копинг-стратегии, относительно адаптивные копинг-стратегии.

Annotation. In the last decade, there has been an increased interest in studying coping mechanisms with emerging life difficulties among high school students. The constantly changing social situation in many ways leaves the teenager «one on one» with difficult life circumstances. In the modern world, not every adult can cope with the increasing number of economic, political, physical and other threats, not to mention the difficulties of the younger generation, whose social experience is insufficient and not always replenished by the experience of adults. High school students feel especially insecure and vulnerable, as the growing «sense of adulthood» contradicts real opportunities. Nevertheless, it is in older adolescence that coping behavior is actively formed. The theoretical and methodological basis of this research is the theory of E. Khaim. Adaptive, maladaptive, and relatively adaptive types of coping behavior in high school students are highlighted. Keywords: teenager, high school students, coping behavior, coping strategies, coping behavior, coping strategies. Based on theoretical analysis, it has been established that in adolescence, the most important aspect of developing coping strategies is to strengthen a rational, meaningful approach to solving one's problems, which begins to take shape by the end of the age period. In the empirical part of the study, the author identified the following predominant coping strategies for high school students: relatively adaptive cognitive coping strategies, among which «making sense» (18.3%) and «relativity» (13.3%) are the most widespread. Among emotional coping strategies, maladaptive strategies are more often noted: «suppression of emotions» (21.7%), «aggressiveness» (16.7%). Adaptive behavioral coping strategies are predominant, among which the most frequently used strategy was «conversion» (26.7%), as well as «cooperation» (15%). The results of the study can be useful to subject teachers, classroom teachers, and educational psychologists for accounting and organizing psychological education.

Key words: teenager, high school students, coping behavior, coping strategies, coping behavior, adaptive coping strategies, maladaptive coping strategies, relatively adaptive coping strategies.

Введение. Актуальность исследования обусловлена значительным вниманием к проблемам психического здоровья и устойчивости детей и подростков, что находит отражение в национальных стратегиях и законодательных инициативах, направленных на развитие психологической поддержки субъектов образовательной среды. Так, в рамках реализации федерального проекта «Современная школа», входящего в национальный проект «Образование», особое значение придается созданию условий для обеспечения психологического благополучия учащихся, включая развитие у них навыков совладания и управления стрессом. Это подтверждается акцентом на необходимость внедрения программ психолого-педагогического сопровождения, способствующих формированию и развитию эффективных копинг-стратегий.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования, одной из ключевых задач школы является формирование у обучающихся способности к саморазвитию и саморегуляции, что непосредственно связано с умением эффективно справляться со стрессом. Актуальность изучения копинг-стратегий у старшеклассников обусловлена особенностями данного возрастного этапа, характеризующегося интенсивными психофизиологическими изменениями, становлением идентичности, усложнением социальных ролей и повышенной восприимчивостью к стрессовым воздействиям.

В условиях роста требований, ответственности, учебных нагрузок, изменения всей системы межличностных отношений именно в старшем подростковом возрасте формируются ключевые механизмы совладания с трудностями, которые в дальнейшем оказывают влияние на личностное развитие, благополучие и адаптацию к взрослой жизни. Все вышеизложенное бесспорно указывает на актуальность изучения данной проблемы.

Изложение основного материала статьи. Анализ психолого-педагогических источников по проблеме исследования позволили определиться с нашей научной позицией относительно определения феномена копинг-поведения. Вслед за теоретическими воззрениями Е. Хайма в контексте данного исследования копинг-поведения понимается как форма поведения индивида, в которой отражается его готовность к решению жизненных проблем [5].

Поскольку копинг-поведение связано умениями индивида преодолевать эмоциональный стресс, адаптироваться к изменяющимся жизненным обстоятельствам, но в своей научной концепции автор предлагает дифференцировать копинг-поведение на основании сформированных у индивида адаптивных возможностей. Так, определяются адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные типы копинг-поведения [6].

Дальнейший теоретический анализ показал, что в подростковом и юношеском возрасте используются разные копинг-стратегии. Так, для подростков наиболее характерными оказались поведенческие и эмоциональные копинг-стратегии, а

юноши более склонны использовать когнитивные копинг-стратегии [1; 2].

Для старшекласников, переживающих кризис переходного возраста, характерно экстрапунитивное поведение, детерминантами которого выступают склонность к демонстрациям, сдерживание эмоций, поиск поддержки и призыв о помощи, демонстративное поведение [3].

Для некоторых старшекласников при ощущении дискомфорта характерно обращение к стратегиям аддиктивного поведения. В основном такая тенденция проявляется в стрессовых, напряженных ситуациях. Стремясь к немедленному получению удовольствия, удовлетворения своих потребностей, они с трудом переносят трудности.

Таким образом, анализ стратегий совладающего поведения старшекласников показал, что в целом для старшекласников характерны устойчивые преобладающие копинг-стратегии, которые могут быть как адаптивными, т.е. способствовать снижению напряжения, преодолению трудностей, так и неадаптивными, дающими временное ощущение снижения напряжения без разрешения стрессовой ситуации [4].

С целью изучения копинг-стратегий у старшекласников использовалась методика определения копинг-стратегий Е. Хайма, адаптированная в лаборатории клинической психологии Психоневрологического института им В.М. Бехтерева под руководством Л.И. Вассермана.

Рассмотрим более подробно, какие типы когнитивных копинг-стратегий были выявлены в выборке старшекласников.

Стратегия придачи смысла (18,3%) относится к относительно адаптивным стратегиям и отражает стремление индивида переосмыслить стрессовую ситуацию, наделив ее определенным значением, что способствует эмоциональному дистанцированию и внутреннему принятию происходящего.

Установка собственной ценности (13,3%) – адаптивная когнитивная копинг-стратегия, направленная на сохранение позитивного образа себя и уверенности в собственных силах при столкновении с трудностями. Растерянность (13,3%), напротив, является неадаптивной копинг-стратегией, выражающейся в ощущении дезориентации и неспособности выбрать эффективную линию поведения. Наконец, стратегия «относительность» (13,3%) как относительно адаптивная указывает на способность подростков воспринимать трудности в более широком контексте, снижая субъективную значимость стресса. Распространенность указанных стратегий может быть объяснена активным формированием личностной и смысловой сферы в старшем подростковом возрасте, стремлением к самоутверждению, а также неопределенностью в оценке стрессовых ситуаций, что и обуславливает сочетание как продуктивных, так и дезорганизующих форм совладания.

Также в выборке старшекласников были выявлены такие когнитивные копинг-стратегии, как «сохранение самообладания» (11,7%), «смирение» (10%), «игнорирование» (10%). Первая, будучи адаптивной, характеризует способность сохранять внутреннее спокойствие и рациональность в условиях стресса, что связано с развитием волевых качеств и саморегуляции. Однако ее относительно низкая распространенность может свидетельствовать о недостаточной сформированности этих навыков у части старших подростков нашей выборки. Стратегии «смирение» и «игнорирование» относятся к неадаптивным и предполагают пассивное принятие ситуации или ее отрицание, что может временно снижать уровень тревоги, но не способствует конструктивному разрешению проблем. Эти формы когнитивного реагирования могут возникать при дефиците внутренней уверенности или при отсутствии эффективных моделей разрешения сложных ситуаций. Так, относительно не частая встречаемость этих стратегий в выборке старших подростков указывает на существующее напряжение между стремлением к самоконтролю и преобладанием эмоциональных реакций.

Наименее распространенными когнитивными копинг-стратегиями в выборке старших подростков оказались «проблемный анализ» и «диссимуляция» и «религиозность» (по 3,3%). Проблемный анализ представляет собой адаптивную когнитивную стратегию, предполагающую осознанное и рациональное рассмотрение стрессовой ситуации с целью поиска ее причин и возможных решений. Его редкость может указывать на недостаток у старших подростков опыта критического мышления или устойчивых когнитивных схем, способствующих аналитическому подходу к стрессам. Диссимуляция, будучи неадаптивной копинг-стратегией, проявляется в сокрытии истинных эмоций и отрицании существования проблемы, что может свидетельствовать о внутреннем конфликте или социальном давлении, не позволяющем открыто выражать переживания. Что касается стратегии «религиозность» как относительно адаптивной, ее редкая встречаемость может быть связана с общим снижением значимости религии у значительной части современной молодежи.

Далее рассмотрим эмоциональные копинг-стратегии старшекласников.

Наиболее часто встречающимися эмоциональными копинг-стратегиями у старшекласников оказались «подавление эмоций» (21,7%), «протест» (20%) и «эмоциональная разрядка» (18,3%) и «агрессивность» (16,7%). Подавление эмоций относится к неадаптивным стратегиям и представляет собой механизм избегания выражения эмоционального напряжения, что может детерминировать внутренний дискомфорт и накопление стресса. Факторами высокой распространенности вышеобозначенной стратегии могут быть социальная нормативность сдерживания эмоций, особенно в среде подростков, где эмоциональная уязвимость нередко воспринимается как слабость. Вместе с тем стратегия протеста, относящаяся к адаптивным формам поведения, отражает активное неприятие стрессогенной ситуации и стремление изменить ее в соответствии со своими потребностями. Полученные данные являются характерными для возрастного этапа, поскольку старшекласники находятся на стадии формирования субъектной позиции и развития критического отношения к окружающей действительности. Эмоциональная разрядка как относительно адаптивная стратегия выступает способом временного снятия напряжения через внешнее выражение эмоций (плач, крик, физическая активность) и служит механизмом регуляции эмоционального состояния, особенно актуальным в условиях перегрузок и нестабильной самооценки. Агрессивность как неадаптивная эмоциональная копинг-стратегия выражается в выражении негативных эмоций во вне и может служить способом временного снятия внутреннего напряжения, но при этом приводит к деструктивным социальным последствиям.

Стратегия оптимизма (13,3%) относится к адаптивным и предполагает позитивное переосмысление происходящего, установку на благоприятный исход, что способствует эмоциональной устойчивости и снижению тревожности. Однако ее небольшая распространенность в выборке старших подростков может быть связана с ростом критического мышления и восприятия реальности, сочетающимися с неопределенностью в самоопределении и будущем. Наименее распространенными стратегиями стали «самообвинение» (6,7%) и «покорность» (3,3%) как неадаптивные формы. Самообвинение предполагает направленность негативных эмоций на самого себя, что может быть связано с низкой самооценкой или внутренним конфликтом, однако его редкость в выборке может указывать на наличие механизмов психологической защиты или ограниченную рефлексивность у части старших подростков. Покорность как выражение безусловного принятия неблагоприятной ситуации также не является характерной формой поведения, что, вероятно, связано с возрастной тенденцией к автономии и отстаиванию собственных границ.

Из числа поведенческих копинг-стратегий у старшекласников наибольшее распространение получила стратегия «обращение» (26,7%), которая относится к адаптивным и отражает склонность к поиску внешней опоры у значимых других – родителей, друзей, педагогов – в стрессовых ситуациях. Вышеобозначенная стратегия указывает на наличие сформированной способности к социальному взаимодействию и использованию ресурсов окружающей среды для решения

проблем в стрессовых ситуациях, что особенно характерно для подросткового возраста, в котором большое значение придается одобрению и принятию сверстниками и взрослыми. Стратегия «отвлечение» (18,3%) характеризуется как относительно адаптивная. Для минимизации эмоционального напряжения старшеклассники перенаправляют на нейтральные, приятные занятия. Этот способ может временно снижать уровень стресса, хотя и не решает непосредственно проблему. Стратегия «сотрудничество» (15%) также относится к адаптивным и связана с конструктивным взаимодействием в стрессовой ситуации. В данном случае можно говорить о наличии у выборки старшеклассников навыков совместного решения проблем и ориентации на коллективную поддержку.

Менее представленными в рассматриваемой выборке оказались такие поведенческие копинг-стратегии как «активное избегание» (11,7%), «конструктивная активность» (11,7%) и «отступление» (10%). Первые две представляют собой полярные формы поведения: активное избегание как неадаптивная стратегия предполагает уход от проблемной ситуации без попытки ее осмысления и решения, что может быть связано с недостатком уверенности или страхом перед неудачей; в то время как конструктивная активность, относящаяся к относительно адаптивным стратегиям, выражается в целенаправленных действиях по изменению условий, вызывающих стресс. Подобное равенство в частоте этих противоположных стратегий может отражать внутреннюю противоречивость и нестабильность копинг-репертуара у старшеклассников, где проявление активности или пассивности зависит от контекста и обстоятельств ситуации. Отступление как неадаптивная стратегия демонстрирует тенденцию к снижению активности и ухода из ситуации. Это обусловлено ощущением страха перед социальной оценкой, тревожностью или чувства неэффективности своих действий.

Наименее используемыми оказались такие поведенческие копинг-стратегии, как «компенсация» (5%) и «альтруизм» (1,7%). Обе относятся к адаптивным (в случае компенсации – относительно адаптивным) формам копинг-поведения, при этом «компенсация» проявляется в стремлении добиться успеха в одной сфере для компенсации неудачи в другой. Альтруизм выступает как способ справиться со своими трудностями посредством удовлетворения потребности помогать другим.

Небольшая распространенность этих копинг-стратегий в выборке старших подростков может объясняться тем, что они требуют развитого уровня саморефлексии, эмпатии и устойчивой системы ценностей, что зачастую еще находится в процессе формирования на данном возрастном этапе. Кроме того, ориентация на помощь другим как стратегия совладания не является типичной для этого возраста, поскольку старшеклассники преимущественно сосредоточены на собственном самоопределении и переживании личных трудностей.

Выводы. Таким образом, в выборке старшеклассников выявлены относительно адаптивные когнитивные копинг-стратегии: «придача смысла» (18,3%), «относительность» (13,3%), а также адаптивная стратегия «установка собственной ценности» (13,3%) и неадаптивная стратегия «растерянность» (13,3%). Несколько реже используются неадаптивные когнитивные стратегии, такие как «смирение» (10%) и «игнорирование» (10%), что указывает на наличие у части подростков трудностей с осмыслением стрессовых ситуаций и устойчивой самоорганизацией. Среди эмоциональных копинг-стратегий чаще отмечаются неадаптивные стратегии: «подавление эмоций» (21,7%), «агрессивность» (16,7%). Достаточно часто преобладающим являются адаптивные стратегии – «протест» (20%) и «оптимизм» (13,3%). Из числа относительно адаптивных эмоциональных копинг-стратегий наибольшее распространение получила «эмоциональная разрядка» (18,3%). Наиболее распространенными по количеству выборов являются адаптивные поведенческие копинг-стратегии, среди которых наиболее часто использовалась стратегия «обращение» (26,7%), а также «сотрудничество» (15%). Полученные данные указывают на тенденцию старшеклассников в качестве ресурса в стрессовых ситуациях использовать помощь и поддержку значимого социального окружения. Относительно адаптивная стратегия «отвлечение» также является достаточно распространенной (18,3%). Неадаптивные поведенческие стратегии, такие как «активное избегание» (11,7%) и «отступление» (10%), отмечаются реже.

Данное исследование не является исчерпывающим и в перспективе предполагает составление рекомендаций для учителей, классных руководителей, педагогов-психологов общеобразовательных организаций по учету и организации психолого-педагогического сопровождения старшеклассников с разными копинг-стратегиями.

Литература:

1. Исследование базисных копинг-стратегий подростков 11-12 лет из неблагополучной и благополучной среды / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, Н.М. Лыкова. – М.: Сфера, 2012. – 159 с.
2. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: монография / Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ, 2010. – 296 с.
3. Пшеничникова, И.В. Формирование адаптивных копинг-стратегий поведения подростков / И.В. Пшеничникова, Н.А. Скворцов // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 1. – С. 311-316
4. Рокицкая, Ю.А. Факторная структура копинг-поведения подростков / Ю.А. Рокицкая // Вестник ЮУрГГПУ. – 2018. – № 3. – С. 45-50
5. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / А.Л. Журавлев, Т.Л. Крюкова, Е.А. Сергиенко. – М.: ИП РАН, 2008. – 57 с.
6. Heim, E. Coping and psychological adaptation: is there appropriate and inappropriate coping? / E. Heim // Psychother Psychosom Med Psychol. – 1988. – Vol. 38. – № 1. – P. 8-18

Педагогика

УДК 378

аспирант, педагог дополнительного образования Балыков Вячеслав Витальевич

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (г. Москва);

доктор педагогических наук, профессор Самосенкова Татьяна Владимировна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ВЛИЯНИЕ ЭВОЛЮЦИИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА МЕТОДИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье рассматривается эволюция интернет-технологий. Также обсуждается их значительное влияние на методику преподавания русского языка как иностранного. Актуальность исследования обусловлена быстрыми изменениями в мире цифровых технологий. Эти изменения трансформируют образовательный процесс, создавая новые возможности для обучения и взаимодействия. В статье представлен обзор современного состояния исследования. Выделяются ключевые тенденции и инструменты, способствующие повышению эффективности образовательного процесса. Обсуждаются

преимущества и недостатки внедрения интернет-технологий в обучение. Также рассматривается роль преподавателя в условиях цифровой образовательной среды. На основе анализа предложены практические рекомендации. Эти рекомендации могут быть полезны как для преподавателей, так и для разработчиков учебных программ. В заключении подчеркивается необходимость дальнейшего изучения влияния интернет-технологий на языковое обучение. Это необходимо для создания более адаптивных и эффективных педагогических практик.

Ключевые слова: интернет, история интернета, РКИ, цифровая образовательная среда, образовательный процесс, онлайн-платформы, эффективность обучения, образовательные ресурсы, новые технологии в образовании.

Annotation. The article examines the evolution of Internet technologies. It also discusses their significant impact on the methods of teaching Russian as a foreign language. The relevance of the study is due to rapid changes in the world of digital technologies. These changes transform the educational process, creating new opportunities for learning and interaction. The article provides an overview of the current state of the research. Key trends and tools that help improve the efficiency of the educational process are highlighted. The advantages and disadvantages of introducing Internet technologies into education are discussed. The role of a teacher in a digital educational environment is also considered. Based on the analysis, practical recommendations are proposed. These recommendations can be useful for both teachers and curriculum developers. The conclusion emphasizes the need for further study of the impact of Internet technologies on language learning. This is necessary to create more adaptive and effective pedagogical practices.

Key words: Internet, history of the Internet, Russian as a Foreign Language, digital educational environment, educational process, online platforms, learning efficiency, educational resources, new technologies in education.

Введение. Эволюция интернет-технологий оказала определенное влияние на педагогические стратегии и методику преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Современные технологии расширяют возможности обучения, делая его более интерактивным, доступным и эффективным. Эти изменения происходят как на уровне традиционного образовательного процесса, так и в освоении новых подходов, основанных на интернет-инструментах и глобальной цифровизации.

Интернет-технологии открывают новые возможности для образования, позволяя адаптировать методы преподавания к современности. Их использование делает занятия более доступными, интерактивными и мотивирующими, изменяя взаимодействие между студентами и преподавателями. Внедрение интернет-технологий в образование ставит перед педагогами вызовы, связанные с изменением языка, виртуальной культурой и необходимостью компьютерной грамотности. Важно найти баланс между новыми технологиями и традиционными методами обучения.

Целью данной работы является анализ влияния эволюции интернет-технологий на методику преподавания русского языка как иностранного, с акцентом на изменения языкового поведения и внедрение современных цифровых подходов. Анализ этих тенденций позволил разработать рекомендации для преподавателей, которые способствуют более эффективному использованию интернет-технологий в обучении РКИ.

Изложение основного материала статьи. В последние годы технологический прогресс существенно изменил подходы к обучению иностранным языкам. Новые технологии и платформы открывают широкие возможности для преподавателей и обучающихся, формируя более интерактивную, увлекательную, эффективную и доступную языковую среду. Обзор научной литературы о влиянии интернет-технологий на учебный процесс в целом, демонстрирует значительный интерес исследователей к данной теме, начиная с конца 1990-х годов и продолжая до наших дней. Среди ученых, которые внесли значительный вклад в изучение интернет-коммуникации, можно выделить такие имена как Мануэль Кастельс, Тони Бейтс, Рут Кларк и Ричард Майер, Ларри К. Грют и Сет Р. Флорес, Кэтрин Калабрез, Л.В. Капустина, С.В. Володенков, И.С. Климович, Э.А. Абдулатипова, И.С. Исламбекова, Р.М. Филимонов, Л.Ю. Щипицина, Е.Н. Галичкина, П.Е. Кондрашов, Ф.О. Смирнов, М.С. Рыжков, Д.И. Семенов и другие. Однако в них не рассматривается вопрос влияния эволюции интернет-коммуникации на методику преподавания русского языка как иностранного. Интернет технологии не пришли в педагогический процесс одномоментно, внедрение происходило постепенно. Рассмотрим предпосылки и исторические этапы внедрения цифровых технологий в образование.

Внедрение интернета в образовательную сферу стало возможным благодаря ряду значимых факторов. Прежде всего, в условиях глобализации и увеличения потребности в знаниях в разнообразных областях возникла необходимость в создании более доступных форм образования. Это способствовало распространению дистанционных методов обучения, которые предоставляют возможность получать знания из любой точки мира. Кроме того, стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий открыло возможности для разработки мультимедийных образовательных ресурсов. Эти ресурсы делают процесс освоения информации более увлекательным и разнообразным, что способствует повышению интереса студентов и улучшению усвоения материала. Третьим важным аспектом стало изменение подходов к обучению, которое стало более ориентированным на личные потребности и активизацию познавательной активности учащихся. Это стало поводом для образовательных учреждений внедрять современные технологии, позволяющие более эффективно взаимодействовать преподавателям и студентам. В заключение, растущий интерес учащихся к самостоятельному обучению и саморегуляции стал значительным фактором, способствующим активному использованию онлайн-платформ и инструментов. Как отмечают Л.Г. Петрова и В.В. Балыков, «Современные технологии кардинально изменили подходы к обучению языкам. С развитием интернета стали доступными разнообразные ресурсы и платформы, которые помогают не только в изучении языка, но и в становлении коммуникативных навыков» [4, С. 54].

Это открывает перед педагогами новые горизонты и возможности для инноваций в педагогической практике.

В истории внедрения ИКТ в образование можно выделить несколько ключевых этапов:

Первый этап. В 50-70-х годах XX века по всему миру начали появляться компьютерные центры в учебных заведениях. ИКТ стали особенно популярны среди студентов технических специальностей, которые стремились научиться писать программы и развивать алгоритмическое мышление. Однако из-за сложности восприятия информации на ЭВМ и непонятного интерфейса ИКТ не получили широкого признания среди гуманитарных наук. Этот период назвали «электронизацией».

Второй этап, охватывающий 70-90-е годы, стал настоящим прорывом в мире компьютеров. Технологии шагнули вперед, и машины стали гораздо удобнее и привлекательнее для пользователей. Одной из ключевых особенностей компьютеров того времени была их наглядность, что позволило сделать образовательный процесс более индивидуальным и увлекательным. Студенты всё больше погружались в изучение научных явлений и процессов через компьютерное моделирование, что открывало перед ними новые горизонты. Количество автоматизированных систем обучения также значительно возросло. Главной целью этого этапа был переход от формы представления информации к её содержанию – то есть, к настоящей «компьютеризации». Как мы ранее отмечали, «Широкое распространение глобальной сети произошло в конце 80-х – начале 90-х годов с появлением IRC (Internet Relay Chat) – прикладной программы для обмена сообщениями в реальном времени, которую внедрил программист из Финляндии» [1, С. 62].

Третий этап, начавшийся в 90-х годах, стал настоящим прорывом. Это время ознаменовалось появлением новых технологий, мультимедиа и гигантскими объёмами хранения информации. Одной из ключевых особенностей этого этапа стала глобализация, которая оказала огромное влияние на ИКТ в образовании. Всемирная паутина Интернет стала основным каналом передачи, обработки и хранения информации. Медиаграмотность и компьютерные навыки приобрели особую значимость. Этот период получил название «информатизации».

Четвёртый этап охватывает настоящее время и характеризуется активным внедрением искусственного интеллекта в образование. Технологии обработки больших данных и создания персонализированных платформ автоматизируют обучающие процессы, анализируют достижения, прогнозируют прогресс и разрабатывают адаптивные программы. Виртуальная и дополненная реальность, имитационные технологии открывают новые формы взаимодействия с материалом, делая образование гибким и доступным. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) буквально ворвались в нашу жизнь с момента их появления. Они стали неотъемлемой частью нашего существования, и их использование становится все более важным.

Одним из главных направлений, где ИКТ играют ключевую роль, является образование. Внедрение этих технологий в учебный процесс становится не просто желательным, а необходимым шагом в современном мире. По словам В.О. Лазуткиной, «ИКТ влияют на обучение и воспитание, т. к. они изменяют методы преподавания и вводят новые. Например, применение компьютеров, проекторов, телекоммуникаций. Также это касается средств хранения информации: электронные учебники, справочные материалы, онлайн-библиотеки, глобальные и локальные образовательные сети» [3, С. 264].

В рамках настоящего исследования было проведено сравнение традиционной формы занятия и занятия с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Аспект	Традиционный урок РКИ	Урок с использованием ИКТ
Цели и задачи урока	Развитие навыков говорения, письма, чтения и аудирования с упором на практическое использование языка, обогащение словарного запаса, освоение грамматики и совершенствование устной речи.	Цели остаются прежними, но дополняются развитием цифровой грамотности. Задачи расширяются благодаря мультимедийным инструментам, занятия становятся более интерактивными и индивидуализированными. Формируются навыки работы с онлайн-ресурсами, персонализируется обучение.
Содержание урока	Основывается на учебниках, аудиозаписях, таблицах и раздаточных материалах. Информация воспринимается линейно, задание заранее структурировано преподавателем, без оперативного обновления содержания.	Занятие приобретает динамичность и разнообразие. Содержание обогащается благодаря видео, онлайн-платформам, аутентичным материалам (новости, блоги, подкасты). Преподаватель может мгновенно адаптировать занятие под интересы учащихся или актуальные события.
Методы преподавания	Используются фронтальные, индивидуальные, групповые методы. Основу составляют объяснение, тренировка материала через упражнения и диалоги, взаимодействие ученик-учитель. Учащиеся пассивно усваивают материал.	Методы становятся более интерактивными. Включаются вебинары, видеоконференции, игровые технологии (онлайн-игры, викторины, виртуальные экскурсии). Используются проблемно-исследовательские подходы, самостоятельный поиск и анализ информации учащимися.
Роль преподавателя	Преподаватель выступает основным источником знаний, контролером и лидером процесса. Учебный процесс строится по схеме: объяснение материала преподавателем – выполнение заданий учениками.	Преподаватель становится координатором, наставником и модератором работы в цифровой среде. Его роль – направлять и помогать студентам, подбирать ресурсы, управлять их взаимодействием на онлайн-платформах.
Вовлеченность учащихся	Основана на харизме педагога, качестве материалов и мотивации студентов. Темп диктуется преподавателем, и он может не учитывать индивидуальные различия учащихся.	Возрастает за счет интерактивных форматов, элементов игр и персонализации обучения. Обучающие приложения (Duolingo, Quizlet) дают мгновенную обратную связь, что повышает интерес и активность студентов.
Результативность	Способствует усвоению базовых коммуникативных навыков, но ориентирован на "среднего" учащегося. Могут возникать трудности с учетом различных уровней подготовки студентов. Требуется больше времени на отработку благодаря ограниченности инструментов.	Эффективность зависит от качества применения технологий. Правильно организованное занятие позволяет быстрее достигать прогресса за счет интерактивности, визуализации сложных тем и большего погружения в язык. Однако тех зависимость может приводить к сбоям и снижению эффективности.

Рисунок 1. Сравнение традиционной формы занятия и занятия с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)

Сравнительный анализ продемонстрировал, что внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс ведет к значительному обогащению учебного контента, увеличению мотивации студентов и созданию более взаимодействующей учебной среды.

В последние годы искусственный интеллект (ИИ) стал важным инструментом в преподавании русского языка как иностранного (РКИ), предлагая инновационные решения для оптимизации образовательного процесса. Одним из ключевых аспектов является разработка индивидуализированных учебных программ, что позволяет адаптировать обучение к уникальным потребностям каждого студента. Алгоритмы машинного обучения могут анализировать ошибки в письменных заданиях студентов и на основе полученной информации предлагать направленные упражнения для улучшения их языковых навыков.

Другой важной сферой применения ИИ является использование языковых чат-ботов, способных вести диалог со студентами в реальном времени. Эти системы могут проводить практические занятия, задавать вопросы и предоставлять обратную связь, что делает процесс обучения более интерактивным и естественным. Боты также могут быть предусмотрены

для формирования адаптивных тестов, которые учитывают уровень знаний учащихся и помогают выявить их сильные и слабые стороны.

Также ИИ активно применяется для автоматизации рутинных задач преподавателей. Например, системы обработки естественного языка могут помочь в автоматическом оценивании письменных работ, что освобождает время преподавателя для более глубокого анализа успеваемости и работы с учениками на индивидуальном уровне. Инструменты, основанные на ИИ, помогают в создании интерактивного контента, такого как цифровые игры и симуляции, которые делают обучение более увлекательным и погружающим.

С уверенностью можно сказать, что современные технологии, такие как автоматизированные переводчики и языковые модели вроде ChatGPT, активно вошли в процесс изучения иностранных языков, упрощая доступ к информации и помогая преодолевать языковые барьеры. Однако их неумеренное использование может снижать эффективность обучения, поскольку студенты часто автоматизируют задания вместо глубокого погружения в изучение. При правильном подходе такие инструменты способны поддерживать развитие языковых навыков. ChatGPT, например, помогает улучшить письмо за счёт корректировки ошибок и стиля, развивать чтение через пояснение сложных фраз, моделировать диалоговые ситуации и расширять словарный запас, предоставляя синонимы и примеры использования слов. Преподавателями важно задавать задания, которые превращают языковую модель в инструмент активного взаимодействия, стимулируя аналитическое мышление и критический подход. Студентов следует ориентировать на осознание и исправление собственных ошибок, что нужно для эффективного и долгосрочного усвоения языка. Как отмечает А.А. Бариева, «Внедрение информационных технологий в образовательный процесс влияет на качество образования. Во-первых, сам процесс их внедрения прошел несколько этапов: от полного отвержения и скептицизма по отношению к нововведенным компьютерным технологиям, до профессионального освоения. Сегодня 90% профессорско-педагогического состава использует компьютер в своей работе, владеет навыками на уровне «Пользователя ПК» – 100%, из них – 15% владеют углубленными навыками «Администрирование ПК». Во-вторых, наполнение образовательного пространства происходит в процессе учебно-воспитательной деятельности» [2, С. 229].

Обобщая результаты анализа, выделим положительные стороны использования ИКТ на уроках РКИ:

- уменьшение времени, затрачиваемого на подготовку к занятиям;
- адаптация образовательного процесса под индивидуальные потребности студентов;
- увеличение уровня вовлеченности студентов в обучение;
- создание широких возможностей для самостоятельной учебной деятельности;
- расширение каналов общения через интернет-платформы;
- повышение наглядности учебных материалов;
- развитие интерактивных форм взаимодействия;
- возможность доступа к ресурсам в любое время;
- оптимизация выполнения повседневных задач;
- упрощение процесса организации игровых методов обучения.

Сегодня интернет является мощным инструментом для поддержания и повышения коммуникативности в процессе обучения русскому языку как иностранному. Он предоставляет доступ к разнообразным образовательным ресурсам, помогает создать языковые сообщества, а также способствует культурному обмену и взаимодействию между обучающимися [2].

Несмотря на явные преимущества, необходимо учитывать и существующие трудности. К основным из них относится необходимость разработки нормативно-правовой базы, улучшения материально-технического оснащения информационно-коммуникационными технологиями, подготовки педагогического состава и организации курсов повышения квалификации, а также обновления методического обеспечения в образовательной сфере.

В последние годы искусственный интеллект стал неотъемлемой частью повседневной жизни, затрагивая самые разные сферы – от медицины до творчества. Особое внимание привлекло его активное внедрение в образование, а изучение иностранных языков стало одной из областей, где возможности ИИ открывают новые горизонты. Однако, несмотря на очевидные преимущества, использование таких технологий вызывает споры о том, помогают ли они действительно качественному усвоению материала или, напротив, подменяют процесс глубокого изучения.

Выводы. Таким образом, применение онлайн-ресурсов способствует не только улучшению доступа к материалам по языку и культуре, но и содействует развитию критического мышления и навыков общения у студентов. Это становится особенно важным для успешного освоения русского языка в соответствии с актуальными образовательными стандартами.

Литература:

1. Балыков, В.В. Интернет-коммуникация: вчера, сегодня, завтра / [В.В. Балыков, Л.Г. Петрова]; науч. ред. Е.А. Кожемякин, С.В. Крюкова, А.В. Белоедова // Дискурс современных масс-медиа в перспективе теории, социальной практики и образования: сб. тр. междунар. науч.-практ. конф., Белгород, 05-07 октября 2022 года. – Белгород: ООО «Космос», 2022. – С. 61-66. – EDN DKZHJD.
2. Бариева, А.А. Внедрение современных информационных технологий в образовательный процесс / А.А. Бариева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа: Лето, 2015. – С. 228-230. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/148/7414/> (дата обращения: 29.09.2024)
3. Лазуткина, В.О. История внедрения информационно-коммуникативных технологий в образование и их использование в наши дни / В.О. Лазуткина // Молодой ученый. – 2021. – № 17(359). – С. 263-265. – URL: <https://moluch.ru/archive/359/80179/> (дата обращения: 29.09.2024)
4. Петрова, Л.Г. Интернет как инструмент повышения коммуникативной активности в процессе обучения иностранному языку / Л.Г. Петрова, В.В. Балыков // Дискурс современных масс-медиа в перспективе теории, социальной практики и образования: сб. тр. междунар. науч.-практ. конф., Белгород, 07-09 октября 2024 года. – Белгород: ООО «Космос», 2024. – С. 53-56. – EDN CRRHVS.

УДК 372

доктор медицинских наук, доцент кафедры

«Общая и клиническая психология» Бисалиев Рафаэль Валерьевич

ОЧУ ВО «Московская международная академия» (г. Москва);

магистрант факультета цифровых технологий

и кибербезопасности Бисалиев Хафиз Рафаэлевич

Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева (г. Астрахань);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитания и социализации

личности психолого-педагогического факультета Лысенко Нина Александровна

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

РАЗВИТИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. Целью исследования было проведение теоретического анализа проблемы развития патриотической культуры студентов высших учебных заведений, изучающих иностранные языки. Использовались методы теоретического анализа: аналитическое сравнение, систематизация и обобщение отечественных и зарубежных работ по проблеме развития патриотической культуры студентов вузов при обучении иностранным языкам. Как правило, предлагаются универсальные стратегии патриотического воспитания без учета специфики изучаемой дисциплины. Вместе с тем, в литературе подчеркивается высокий воспитательный потенциал дисциплины «Иностранный язык» в развитии патриотической культуры студентов вузов. Требуется теоретическое переосмысление проблемы развития патриотической культуры и разработка концепций, практических моделей с учетом специфики дисциплины «Иностранный язык».

Ключевые слова: педагогика, патриотизм, образовательный процесс, иностранные языки, студенты, патриотическая культура.

Annotation. The aim of the study was to conduct a theoretical analysis of the problems of developing the patriotic culture of students of higher educational institutions studying foreign languages. The following methods of theoretical analysis were used: analytical comparison, systematization and generalization of domestic and foreign works on the problems of developing the patriotic cultural students of higher educational institutions when teaching foreign languages. As a rule, universal strategies of patriotic education are provided without taking into account the specifics of the studied discipline. At the same time, in the literature there is a high educational potential of the discipline «Foreign Language» in the development of patriotic culture of university students. It is necessary to theoretically rethink the problems of developing patriotic culture and develop concepts, practical models taking into account the specifics of the discipline «Foreign Language».

Key words: pedagogy, patriotism, educational process, foreign languages, students, patriotic culture.

Введение. Современная геополитическая обстановка в мире и вызовы, иллюстрирующие неоднозначное отношение стран к российской государственности, создали предпосылки к переосмыслению в методологии преподавания иностранных языков со смещением акцентов в развитии патриотической культуры у студентов высших учебных заведений. Безусловно, базисом для этой культуры служит процесс патриотического воспитания, целью которого является формирование патриотических качеств личности студента.

Сложность реализации задачи по развитию патриотической культуры связана не только с отсутствием системы как таковой, но и наличием противоположной патриотической культуры информации в учебно-методической литературе. То есть используемые аутентичные материалы содержат агрессивную составляющую в отношении России, а в отечественных пособиях прошлых лет, наша страна представлялась как неотъемлемая часть глобального Запада [12].

Более того, вопросы развития патриотической культуры и воспитания в действующих образовательных стандартах высшего образования и учебных программах остались за рамками изучения дисциплины «Иностранный язык», при этом значение придавалось иным аспектам, например, финансовой грамотности [10]. Не следует сбрасывать со счетов эффект размывания границ национального самосознания, возникающий при обязательном погружении в другую культуру в процессе изучения иностранных языков. В то время как патриотическая культура индивида позволяет сохранить национальную идентичность при взаимодействии с мультикультурным пространством [8].

Однако заслуживают внимания стремление государства по выстраиванию системы развития патриотической культуры. Предложен ряд федеральных и локальных законодательных актов и программ патриотической направленности [20]. Нет оснований отрицать, что сформированная патриотическая идентичность среди студентов вузов способствует укреплению национального самосознания, обеспечивает социальную стабильность и повышает гражданскую ответственность [7].

Современная педагогическая литература посвящена описанию теоретических аспектов развития патриотической культуры у студентов в рамках обучения различных дисциплин. Вместе с тем, работ по указанной проблеме среди студентов, изучающих иностранные языки, крайне недостаточно. Нам импонирует точка зрения некоторых авторов, считающих резонно, что формирование и развитие патриотических чувств индивида происходит на всех ступенях образования с вовлечением материалов из всех учебных дисциплин. При этом ключевым моментом становления патриотизма при обучении иностранным языкам является сопоставление родной культуры и культуры страны изучаемого языка [9]. Данное обстоятельство побудило авторов к написанию статьи по развитию патриотической культуры студентов вузов при обучении иностранным языкам.

Изложение основного материала статьи. Анализ литературных данных проводился в соответствии с поставленной целью исследования. Поиск осуществлялся в специальных ресурсах, а именно: электронные библиотеки, такие как eLIBRARY.RU, КиберЛенинка и Google Scholar.

Как отмечает автор – исследователь С.Н. Филипченко [20], проблема формирования патриотизма является междисциплинарной. Больше всего исследований в заданном направлении проведено на педагогическом, философско-этическом, психологическом уровнях.

На педагогическом уровне авторы конкретизируют научное представление о содержании дефиниций «патриотизм» и «патриотическая культура», определяют способы формирования патриотической культуры в условиях обучения на различных ступенях общего и профессионального образования.

На философско-этическом уровне раскрывается содержание дефиниций «патриотизм» и «патриотическая культура» в контексте социальных явлений; выявляются соотношения между патриотизмом как социального проявления личности и патриотизмом как ценностью, изучается тесная взаимосвязь рационального и эмоционального в понятии патриотизм.

На психологическом уровне раскрывается структура патриотизма как личностного качества, рассматриваются различные формы его проявления в социуме, влияния социума на патриотическую настроенность населения.

Патриотизм и сформированная патриотическая культура иллюстрируют вовлеченность личности в интересы собственной страны, законопослушность, осознание чувства гордости за свою Родину проявляется также в социальной активности, помощи соотечественникам [3].

В этом контексте интерес вызывают исследования патриотизма среди студентов медицинского вуза – представителей российской, марокканской, тунисской и египетской культур. Были установлены следующие патриотические универсалии: «чувство любви к природе, «собственному дому», «чувство гордости за страну», «потребность в изучении истории, географии, взаимодействия родной страны с зарубежными», «уважение к культурному и историческому наследию собственной страны», «защита суверенитета страны», «работа на благо собственной страны, ради ее процветания и благополучия».

Показательно то, что для российских студентов характерно отрицание влияния религии, власти и соблюдение законов, ими не рассматривались действия на преумножение и сохранения богатств страны, не отмечено стремление к прославлению Родины, и они открыто обсуждали проблемы своего государства при общении с иностранцами [17].

Несколько иные результаты были получены при изучении восприятия государственной символики российскими и иностранными студентами.

Герб РФ признали государственным символом 96,2% российских респондентов и 69,1% – иностранных студентов; гимн среди российских студентов рассматривался как государственный символ в 88,9% случаев, а иностранными студентами в 55,6%.

Иными словами, прослеживается более глубокая интеграция государственных символов в образовательную среду высших учебных заведений [18]. Результаты могут быть учтены при разработке мероприятий по развитию патриотической культуры с учетом социально-экономической ситуации в регионе и стране.

Дисциплина «Иностранный язык» обладает огромным воспитательным потенциалом. Формирование иноязычной ценностной картины мира у студентов развивает собственные представления о патриотической идентичности в процессе формирования культурного самоопределения [5]. Определено, что в процессе обучения иностранному языку развитие патриотических качеств личности студента может быть за счет включения учебной информации патриотического содержания. В итоге преследуется цель осознания студентами своего исторического и культурного наследия [4].

Некоторые авторы полагают, что для развития и становления патриотических и профессионально значимых качеств (преданность Родине; формирование нравственных ценностей и толерантности, интереса к познанию историко-культурных особенностей своего региона и государства, изучению родного языка) студентов-бакалавров славянской филологии посредством использования базовых компонентов патриотического воспитания (социальный, культурологический, аксиологический, эстетический, эмпатийный, проектный, деятельностный). На основе проведенного анализа работы, авторы акцентировали внимание на разработке критериев диагностики, включающих определения уровня патриотической культуры индивида [14]. Тем самым прослеживается дискуссионность настоящей проблемы.

Другой аспект развития патриотической культуры студентов в процессе изучения иностранных языков связан с использованием учебных изданий. Прямо указывается, что в виду отсутствия материалов сравнительно-сопоставительного характера, решение задач по формированию гражданственности и патриотизма не представляется возможным [6].

Для развития патриотической культуры студентов, изучающих иностранные языки, по мнению отечественных авторов, требуется поменять содержание учебников и пособий, используемых преподавателями. Так как учебные материалы содержат информацию относительно стран изучаемого языка. Хотя они должны содержать тесты, отражающие реалии России. Предложено заменить в них упражнения на лексику и грамматику, наполнив материалы российской тематикой. Эффективность такого подхода заключается не только в интенсивном развитии патриотических чувств, но и в косвенном стимулировании студентов к изучению иностранного языка.

Предполагается, что студенты будут лучше запоминать изучаемые материалы, являющиеся близкие по ментальным и национальным соображениям, а феномен персонификации сам по себе способствует длительному удержанию материала в памяти. Также выполнения упражнений будет больше осмысленным, а, следовательно, содержательным [16].

В свою очередь, процесс изучения иностранного языка сопровождается приобретением таких внелингвистических характеристик как эмоциональное, ценностное развитие с опорой на национальные духовные и нравственно-моральные правила. Сочетание родной и иноязычной лингвокультур сопряжено с формированием социально-профессиональной ответственности, а социализирующее воздействие непосредственно ведет к развитию гражданской позиции студентов [21].

Технология диалога культур является основным способом воспитания патриотизма при обучении иностранным языкам. Сравнивая различные виды культур, появляется возможность рассмотреть и оценить преимущества и недостатки собственных особенностей. Реализация данной технологии происходит посредством классических (чтение аутентичной литературы, просмотр аудио- и видеоматериалов), или через участие в творческих мероприятиях.

Формат проведения может быть различным:

- семинарские занятия-праздники;
- семинарские занятия в виде конференций;
- круглые столы и другие [15].

Сюда также можно отнести отечественный кинематограф; просмотр фильмов сопровождается выражением широкого спектра эмоциональных переживаний, и формированием у студентов вузов ценностных ориентаций. На настоящий момент отечественные фильмы демонстрируются на русском языке с субтитрами на английском языке. Несмотря на это, у студентов мотивация к расширению словарного запаса существенно усиливается. Просмотр фильмов с целью развития патриотической культуры на занятиях и во внеучебное время не является распространенным явлением [1]. На наш взгляд, это несколько сужает возможности в педагогическом процессе в отношении воспитания патриотизма.

Определенное значение для становления патриотической культуры студентов в процессе обучения иностранным языкам выполняет метод изучения краеведческого материала, а также посещения музеев, театров, концертных залов. Посредством этого подхода у студентов формируется мотивация познать историко-культурные традиции своего региона, студенты существенно расширяют свой кругозор, и, что самое важное развивается ответственность за будущее своей страны.

При использовании текстов на иностранном и русском языке, позволяет получить культуроведческую информацию, пополнить и закрепить лексику, совершенствовать речевые умения. В методическом аспекте необходимо предварительно ознакомить кратко с историей здания, театрального представления, выставки. По завершению все студенты принимают участие в дискуссии, делятся впечатлениями. Иными словами, прививается навык кросскультурной коммуникации [2].

Среди методов, развивающих патриотическую культуру студентов, следует отметить современные образовательные технологии и интернет-ресурсы. С помощью них повышается интерес к патриотическим ценностям в виду легкой

доступности к информации. Согласно результатам анализа молодежной субкультуры и возможностей различных интернет-технологий установлено, что с помощью отобранных российских сервисов (Telegram, «ВКонтакте», «Одноклассники») и облачных технологий открываются возможности для создания интерактивной воспитательной среды [19]. Отмечено, что AR-технология способствует развитию патриотизма и толерантности за счет погружения студентов в чужеродную для них среду. Происходит знакомство с особенностями уклада жизни и порядка изучаемой страны, их мироощущениями, историей и культурой [13].

Например, вызывает интерес предложенные новые технологии патриотического воспитания на языковом факультете Нижнетагильского государственного социально-педагогического института, филиала Уральского государственного педагогического университета.

В частности, для студенческой молодежи были организованы виртуальные туры (по выставкам «Обыкновенный нацизм», «1942 и др.). Так же студенты принимают участие в еженедельных политинформационных заседаниях, обращаясь к сайту Ministry of Defence of the Russian Federation (раздел Special Military operation).

Также осуществляется просмотр документальных фильмов патриотической тематики. Позитивным моментом следует отметить создание 3D доски почета. У студентов имеется возможность изучить биографии уральцев-участников специальной военной операции на английском/немецком языках, в том числе, выпускников [11].

Выводы. Таким образом, проведенный анализ литературных данных свидетельствует об актуальности проблемы развития патриотической культуры среди студентов высших учебных заведений. Данной проблеме посвящено достаточно работ, однако работ, изучающих формирование патриотической культуры в процессе обучения иностранным языкам, недостаточно. Как правило, предлагаются универсальные стратегии патриотического воспитания без учета специфики изучаемой дисциплины. Вместе с тем, в литературе подчеркивается высокий воспитательный потенциал дисциплины «Иностранный язык» в развитии патриотической культуры студентов вузов.

Таким образом, общепризнанным считается возможность развития патриотической культуры студентов в рамках междисциплинарного подхода. Тем не менее, требуется теоретическое переосмысление проблемы развития патриотической культуры и разработка концепций, практических моделей с учетом специфичности дисциплины «Иностранный язык».

Литература:

1. Ариян, М.А. Отечественный художественный фильм как средство формирования патриотических качеств у студентов на занятиях по иностранному языку / М.А. Ариян, М.В. Золотова, Ю.Н. Карпова // Язык и культура. – 2023. – № 63. – С. 100-120
2. Багрецов, Д.Н. Патриотическое воспитание иностранных обучающихся в учебных заведениях МВД России в аспекте кросскультурной коммуникации / Д.Н. Багрецов, О.Л. Альтшулер-Феррейра // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 8А. – С. 314-320
3. Бедоева, Э.Х. Проблема определения критериев сформированности патриотической культуры у обучающейся молодежи / Э.Х. Бедоева // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11. – № 2А. – С. 120-127
4. Бекболот кызы, Н. Патриотическое воспитание студентов-юристов в процессе обучения иностранного языка / Н. Бекболот кызы, Д.К. Курманаева // Global Science and Innovations: Central Asia. – 2021. – Т. 2. – № 1(12). – С. 3-8
5. Боровкова, М.В. Патриотическое воспитание студентов-юристов в процессе обучения иностранного языка в современных условиях / М.В. Боровкова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 3-2. – С. 52-55
6. Волежанина, И.С. Онтолого-семантический метод обучения иностранному языку / И.С. Волежанина, С.В. Чусовлянова // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 78. – С. 16-19
7. Гасанова, Д.И. Критерии и показатели сформированности патриотической идентичности студенческой молодежи / Д.И. Гасанова, З.Ш. Магомедова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 5. – С. 1-7
8. Гурецкая, А.О. Патриотическое воспитание при обучении иностранному языку на основе перевода текстов / А.О. Гурецкая, Ю.В. Баканова // Мир педагогики и психологии. – 2025. – № 4(105). – С. 16-22
9. Захарова, А.А. Воспитание патриотизма в процессе обучения иностранному языку / А.А. Захарова, Н.С. Мануйлова, Т.Г. Копанева // Научный альманах стран Причерноморья. – 2025. – Т. 11. – № 1. – С. 40-46
10. Квач, Н.В. Воспитательные возможности дисциплины «Иностранный язык» в вузе в современных условиях / Н.В. Квач // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 4. – С. 27-37
11. Кирюшина, О.В. Реализация концепции патриотического воспитания на профильном языковом факультете педагогического вуза / О.В. Кирюшина, З.И. Трубина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13. – № 1. – С. 2-16
12. Козаренко, О.М. Тема Отечества в преподавании иностранного языка в высших учебных заведениях / О.М. Козаренко // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2025. – № 1(237). – С. 128-137
13. Коннова, З.И. Развитие гражданственности и патриотизма у студентов вузов при обучении иностранному языку с применением AR-технологии / З.И. Коннова, Г.В. Семенова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2022. – № 4. – С. 86-97
14. Кудрейко, И.А. Базовые компоненты патриотического воспитания бакалавров славянской филологии / И.А. Кудрейко // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – № 7(54). – С. 125-134
15. Лихачева, О.Н. Воспитание патриотического самосознания на занятиях по иностранному языку / О.Н. Лихачева, Е.В. Тымчук // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 1. – С. 471-480
16. Нечина, Е.Н. Изменение содержания учебных материалов на примере пособий по грамматике как средство воспитания патриотизма / Е.Н. Нечина // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 77-79
17. Писаренко, В.И. Культурологический и лингвострановедческий аспекты патриотического воспитания иностранных студентов медицинского профиля (на примере обучающихся из Марокко, Туниса и Египта) / В.И. Писаренко, А.В. Князева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2022. – № 4. – С. 64-72
18. Розенберг, Н.В. Государственные символы в восприятии российских и иностранных студентов: сравнительный анализ / Н.В. Розенберг, М.К. Карпова // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство». – 2025. – Т. 13. – № 1. – С. 103-117
19. Сидорова, Л.В. Современные информационные и педагогические технологии в патриотическом воспитании студентов / Л.В. Сидорова, А.В. Мухоморова, О.В. Верховорова // Научный поиск: личность, образование, культура. – 2023. – № 4. – С. 2-11
20. Филипченко, С.Н. Формирование патриотической культуры студентов / С.Н. Филипченко // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2011. – Т. 11. – № 4. – С. 106-109
21. Храмова, А.Б. Иностранный язык как средство воспитания профессионала / А.Б. Храмова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2021. – Т. 27. – № 3. – С. 84-88

УДК 378

аспирант Бодров Денис Дмитриевич

ОЧУ ВО «Московская международная академия» (г. Москва);

доктор медицинских наук, доцент кафедры

«Общая и клиническая психология» Бисалиев Рафаэль Валерьевич

ОЧУ ВО «Московская международная академия» (г. Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ ОРИГИНАЛА ИНОСТРАННОГО ТЕКСТА КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО АСПЕКТА ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. В статье представлены эмпирические данные по диагностике компонентов языковой компетенции студентов-лингвистов в области перевода. Автор рассматривает возможность аутентичных текстов для формирования и развития ключевых аспектов переводческой компетенции. Анализируются способы повышения грамматической, лексической, фразеологической и стилистической компетентности с помощью работы с реальными материалами, созданными носителями языка. Особое внимание уделяется методическим основаниям применения аутентичных текстов, их роли в развитии критического мышления, мотивации, навыков чтения и интерпретации, а также формированию устойчивых языковых навыков. Результаты исследования подтверждают, что интеграция аутентичных текстов в учебный процесс способствует более глубокому и контекстуализированному освоению иностранного языка, что является необходимым условием для успешной профессиональной деятельности переводчика.

Ключевые слова: аутентичные тексты, переводческая компетенция, язык оригинала иностранного текста, язык перевода.

Annotation. The article presents empirical data on the diagnostics of components of linguistic competence of students-linguists in the field of translation. The author considers the possibility of authentic texts for the formation and development of key aspects of translation competence. The analysis focuses on ways to enhance grammatical, lexical, phraseological, and stylistic proficiency through working with real materials created by native speakers. Special attention is given to the methodological foundations for using authentic texts, their role in developing critical thinking, motivation, reading and interpretation skills, as well as the formation of stable language abilities. The results of the study confirm that integrating authentic texts into the educational process promotes a deeper and more contextualized mastery of a foreign language, which is an essential prerequisite for successful professional activity as a translator.

Key words: authentic texts, translation competence, original language of a foreign text, translation language.

Введение. Формирование переводческой компетенции опирается на сложную и многогранную концепцию. Данный процесс является предметом постоянных дискуссий в переводческих исследованиях. Однако, можно выделить несколько ключевых компонентов, которые в большинстве моделей входят в её состав. Отметим, что разные модели могут группировать эти компоненты по-разному и использовать различные термины, но суть остается схожей. И прежде всего в основе переводческой компетенции в широком смысле лежит языковая, которая включает: владение исходным языком (языком оригинала) и целевым языком (языком перевода). Экспериментальные исследования переводческой компетенции студентов – это важная область научных изысканий, направленная на выявление и измерение различных аспектов переводческих навыков и умений. Методы исследования могут быть разнообразными, и выбор конкретного метода зависит от цели исследования.

Изложение основного материала статьи. В ходе экспериментального исследования была проведена диагностическая работа по определению уровней сформированности одного из аспектов переводческой компетентности у студентов языковых направлений подготовки в процессе работы с аутентичными текстами – владение языком оригинала иностранного текста – фундаментальный аспект переводческой компетенции, глубокое знание грамматики, лексики, фразеологии, стилистики и культуры языка оригинала. Способность к глубокому анализу текста, пониманию его смысла и подтекста. Это не просто знание грамматики и лексики, а гораздо более глубокое понимание языка, включающее в себя множество аспектов. Эффективный перевод невозможен без глубокого и всестороннего владения языком оригинала. Рассмотрим компоненты владения языком оригинала. Исследованием грамматической компетенции занимались Ю.В. Данько, Л.А. Митчелл, А.Г. Шильнов, И.Е. Брыксина, А.А. Сидорова [3; 7; 12].

Таблица 1

Использование аутентичных текстов для повышения уровня владения грамматической компетенцией

Вид компетенции	Грамматическая компетенция	Уровень сформированности		
		Высокий	Средний	Низкий
Критерии	Глубокое понимание грамматической системы языка, включая морфологию (строение слов) и синтаксис (строение предложений).	10 чел	37 чел	18 чел
Описательная характеристика	Это не просто знание правил, а умение распознавать и анализировать грамматические структуры в тексте, понимать их функции и смысловые оттенки. Переводчик должен уметь идентифицировать и переводить различные грамматические явления, учитывая особенности исходного и целевого языков.	15,4%	56,9%	27,7%
Использование аутентичных текстов				
Вид	Назначение	Методическое основание		
Контекстуализированное изучение грамматики	Аутентичные тексты представляют грамматические конструкции в контексте, что помогает студентам понимать, как и когда использовать определенные грамматические структуры.	Например, студенты могут увидеть, как используются времена, согласования, модальные глаголы и т.д. в реальных ситуациях.		
Разнообразие стилей и	Работа с аутентичными текстами дает возможность столкнуться с различными стилями и регистром языка.	Это помогает студентам адаптировать свое грамматическое		

регистров		знание к разным ситуациям, от формальной письменной речи до разговорной.
Развитие критического мышления	Аутентичные тексты могут содержать мнения, аргументы и дискуссии, что позволяет студентам анализировать грамматические структуры, которые используются для построения логики и выражения точки зрения.	Это может быть полезным для обсуждений и написания собственных аргументированных текстов.
Углубительное изучение лексики и грамматики	Студенты могут выявлять и исследовать грамматические структуры и лексику, которые они встречают в аутентичных текстах.	Например, можно проследить частоту определенных грамматических конструкций и проанализировать их использование.
Повышение мотивации	Использование актуальных и интересных аутентичных материалов повышает мотивацию учащихся, так как они видят, что язык действительно используется в реальной жизни.	Это может сделать процесс изучения более увлекательным и значимым.
Задания на основе аутентичных текстов	Учителя могут разрабатывать различные задания, основанные на аутентичных текстах, например, анализировать грамматические структуры, исправлять ошибки, переводить отрывки или создавать собственные тексты на основе прочитанного.	Эти упражнения помогают закрепить и укрепить грамматические навыки.
Обратная связь и саморефлексия	Работа с аутентичными текстами предоставляет богатый материал для обратной связи.	Учащиеся могут обсуждать свои варианты перевода, исправлять грамматические ошибки и получать рекомендации по улучшению.
Развитие навыков чтения и понимания	Аутентичные тексты помогают развивать навыки чтения и понимания на уровне, превышающем базовое знание языка.	способствует как улучшению грамматической компетенции, так и общей языковой грамотности.

Использование аутентичных текстов в обучении иностранному языку – эффективный метод, способствующий улучшению грамматической компетенции учащихся. Аутентичные тексты – это материалы, созданные носителями языка для носителей языка, такие как статьи, книги, видео, реклама, блоги и т.д. Их применение в обучении является мощным инструментом для повышения грамматической компетенции, обеспечивая глубокое и контекстуализированное понимание языка, которое сложно достичь с помощью учебных материалов, созданных исключительно для изучения языка. Среди исследователей грамматической компетенции можно выделить О.А. Артеменко, К.А. Амеличеву, Г.А. Максимову, А.В. Гузову, Н.В. Савицкую, А.В.Тарасову, В.Н. Карташову, Т.Н. Андреевну [1; 6; 9; 16].

Таблица 2

Использование аутентичных текстов для повышения уровня владения лексической компетенцией

Вид компетентности	Лексическая компетенция	Уровень сформированности		
		Высокий	Средний	Низкий
Критерии	Глубокое понимание грамматической системы языка, включая морфологию (строение слов) и синтаксис (строение предложений).	13 чел	32 чел	20 чел
Описательная характеристика	Обширный словарный запас, включающий не только общие слова, но и специализированную лексику, идиомы, фразеологизмы, а также знание стилистических оттенков слов. Важно уметь различать значения многозначных слов в зависимости от контекста и понимать скрытые смыслы. Знание этимологии слов может помочь в понимании их смысловых нюансов.	20%	49,2%	30,8%
Использование аутентичных текстов				
Вид	Назначение	Методическое основание		
Контекстуальное обучение	Аутентичные тексты предоставляют контекст для новых слов и выражений, что помогает учащимся запоминать и использовать их правильно.	Слово, представленное в реальном контексте, легче воспринимается и запоминается.		
Разнообразие лексики	Работа с различными типами аутентичных материалов (газетные статьи, литературные произведения, веб-контент и т.д.).	позволяет учащимся знакомиться с богатством и разнообразием языка, включая диалекты, жаргон и стилистические оттенки.		
Анализ фразеологии	Аутентичные тексты часто содержат устойчивые словосочетания и идиомы, которые являются важной частью лексической компетенции.	Студенты могут изучать, как эти выражения используются в контексте, что поможет им избежать калькирования.		
Развитие чтения и понимания	При чтении аутентичных текстов студенты сталкиваются с новыми словами и фразами, что стимулирует их к активному поиску значений и пониманию их употребления.	Это способствует расширению словарного запаса.		
Задания на основе текстов	Учителя могут создавать различные задания, основанные на аутентичных текстах. Это могут быть задания на нахождение синонимов и антонимов, заполнение пропусков, составление собственных предложений с новыми словами и т.д.	Такие упражнения помогают закрепить новую лексику.		

Разработка тематических словарей	После изучения аутентичного текста студенты могут составить тематические словари.	стимулирует их к активному использованию новой лексики на практике.
Обсуждение и рефлексия	Использование аутентичных текстов в классе позволяет организовать обсуждения на основе прочитанного.	Студенты могут делиться своими мыслями, задавать вопросы и расширять свой лексический запас, используя новые слова в речевом взаимодействии.
Практика в реальных ситуациях	Аутентичные тексты помогают студентам понять, как используется язык в реальных жизненных ситуациях.	Это особенно полезно для изучения специализированной лексики, например, в профессиональных и научных контекстах.
Кросс-культурные аспекты	Аутентичные тексты часто отражают культурные нюансы и контексты, что способствует более глубокому пониманию лексики и ее эмоциональной окраски.	Это важно для формирования более адекватного использования языка.
Формирование устойчивых навыков	Формируются навыки предугадывания значений слов, определения их в контексте и способности к самостоятельному обогащению словарного запаса.	Регулярная работа с аутентичными текстами помогает формировать устойчивые навыки работы с лексикой.

Использование аутентичных текстов в обучении иностранному языку является эффективным методом для повышения уровня лексической компетенции учащихся. Материалы, созданные носителями языка для носителей языка, предлагают богатый контекст, в который встроены лексические единицы. Они позволяют не только эффективно увеличить лексический запас учащихся, но и развить более глубокие и устойчивые навыки использования языка в различных ситуациях. Это создает основу для успешного общения и взаимодействия на иностранном языке. Фразеологическую компетенцию изучали Л.Б. Абдулвахабова, Д.Х. Маматаева, С.Г. Первалова, С.П. Хорошилова [11; 13; 17].

Таблица 3

Использование аутентичных текстов для повышения уровня владения фразеологической компетенцией

Вид компетентности	Фразеологическая компетенция	Уровень сформированности		
		Высокий	Средн.	Низкий
Критерии	Знание и понимание устойчивых словосочетаний и идиом, их культурного контекста и значений.	4 чел	19 чел	42 чел
Описательная характеристика	Умение находить эквиваленты или адекватные аналоги в целевом языке, учитывая их стилистические и культурные особенности.	6,1%	29,3%	64,6%
Использование аутентичных текстов				
Вид	Назначение	Методическое основание		
Контекстуализация фразеологических единиц	Аутентичные тексты демонстрируют, как фразеологизмы используются в естественном контексте, что помогает учащимся понять их значение и значимость.	Например, фраза «вылететь в трубу» становится более понятной, когда ее видишь в предложении, которое иллюстрирует ситуацию.		
Разнообразие стилей и регистров	Аутентичные тексты охватывают широкий диапазон стилей – от разговорного до литературного.	Это позволяет студентам познакомиться с фразеологизмами, используемыми в разных ситуациях и различных формах речи.		
Разработка упражнений на основе текстов	Учителя могут разрабатывать задания, которые направлены на поиск, анализ и использование фразеологизмов в аутентичных текстах.	Например, можно предложить учащимся найти и объяснить значения идиом, используемых в тексте.		
Обсуждение и творческое использование	После анализа фразеологических единиц в аутентичных текстах студенты могут обсуждать их использование и пробовать создавать собственные предложения или тексты с этими выражениями.	Это способствует закреплению фразеологической компетенции.		
Изучение культурного контекста	Аутентичные тексты часто содержат такие выражения, и работа с ними помогает учащимся глубже понять культуру языка, который они изучают.	Многие фразеологизмы отражают культурные особенности и традиции.		
Формирование устойчивой памяти	Аутентичные тексты служат не только источником примеров, но и создают ментальные ассоциации, что способствует лучшему запоминанию.	Фразеологизмы легче запоминаются, если они представлены в контексте.		
Расширение навыков интерпретации	Это включает в себя понимание коннотаций и оттенков значений, а также умение распознавать случаи, когда может быть уместно использование того или иного выражения.	Работа с фразеологизмами в тексте помогает студентам развивать навыки интерпретации и анализа.		
Задания на соответствие и переводы	Учащиеся могут выполнять задания, где они сопоставляют фразеологизмы с их значениями или контекстами, или переводят их на свой родной язык.	способствует более глубокому пониманию их использования.		
Работа с аудиовизуальными материалами	Аутентичные видеоряды или аудиофайлы позволяют учащимся слышать, как фразеологизмы произносятся и используются в естественной речи.	Это помогает развить не только понимание, но и навыки произношения.		
Выработка навыков креативного использования	В процессе работы с аутентичными текстами студенты могут учиться адаптировать фразеологизмы под новые ситуации.	развивает их креативность и уверенность в использовании языка.		

Использование аутентичных текстов в обучении иностранному языку является особенно эффективным методом для

повышения уровня фразеологической компетенции студентов, которая включает знание и умение правильно использовать устойчивые выражения, идиомы и фразеологизмы в разных контекстах. В целом, такой подход позволяет не только расширить фразеологическую компетенцию студентов, но и создать более увлекательный и значимый процесс обучения, интегрируя язык в культурный контекст и реальные жизненные ситуации.

Для понимания особенностей формирования стилистической компетенции студентов языковых направлений подготовки в процессе работы с аутентичными текстами целесообразно обратиться к трудам М.А. Чиликиной, А.А. Шаповаловой [20].

Таблица 4

Использование аутентичных текстов для повышения уровня владения стилистической компетенцией

Вид компетентности	Стилистическая компетенция	Уровень сформированности		
		Высокий	Средний	Низкий
Критерии	Понимание различных стилей речи (например, художественный, научный, публицистический, разговорный) и умение идентифицировать стиль переводимого текста.	29 чел	34 чел	2 чел
Описательная характеристика	Это позволяет выбрать адекватный стиль перевода и передать стилистические особенности исходного текста.	44,6%	52,3%	3,1%
Использование аутентичных текстов				
Вид	Назначение	Методическое основание		
Разнообразие стилей и жанров	Аутентичные тексты охватывают широкий спектр жанров и стилей – от художественной литературы и научных статей до новостных репортажей и рекламных материалов.	Изучение таких текстов помогает студентам ознакомиться с различными стилистическими приемами и особенностями языка.		
Анализ языковых средств	Работа с аутентичными текстами позволяет учащимся выявлять и анализировать стилистические средства, такие как метафоры, аллюзии, риторические вопросы и др.	Это помогает понять, как они влияют на выразительность текста и восприятие информации.		
Сравнение формальных и неформальных стилей	Аутентичные материалы позволяют провести сравнение различных уровней формальности языка.	Например, учащиеся могут анализировать, как одно и то же сообщение может быть выражено по-разному в формальном и неформальном контексте.		
Задания на стилистическую адаптацию	Учителя могут предложить ученикам переписать текст, изменив его стиль. Это развивает умение адаптировать язык под разные ситуации.	Например, можно попросить их сделать формальный текст более разговорным или наоборот, добавить научный подход к литературной работе.		
Контекстуализация стилевых решений	Аутентичные тексты предоставляют контекст для понимания стилистических решений авторов.	Учащиеся могут изучить, как авторы используют определенные стили для достижения конкретных целей, таких как создание настроения, передача эмоций или убеждение читателя.		
Изучение культурных аспектов	Работая с аутентичными текстами, учащиеся могут исследовать, как культурные контексты и нормы влияют на выбор языковых средств и стиль общения.	Стиль текста часто зависит от культурных особенностей.		
Практика реальной коммуникации	Аутентичные тексты помогают учащимся развивать навыки использования языка в реальных ситуациях, что важно для формирования стилистической компетенции.	Например, работа с диалогами в фильмах или передачах учит воспринимать различные стили общения.		
Обсуждение стиля и манеры автора	Учащиеся могут обсуждать стиль работы авторов, анализируя, как их уникальный подход влияет на восприятие текста.	Это также может включать обсуждение различных авторских «голосов» и их влияния на стиль.		
Кросс-культурные сравнения	Сравнение аутентичных текстов из разных культур может помочь учащимся понять, как стилистические нормы и предпочтения могут варьироваться.	способствует более гибкому подходу к использованию языка.		
Критическое мышление и интерпретация	Работа с аутентичными текстами развивает критическое мышление.	позволяет учащимся интерпретировать стилистические выборы авторов и понимать, какие эффекты они создают на читателя.		

Стилистическая компетенция включает в себя умение выбрать правильные языковые средства в зависимости от целей коммуникации, ситуации общения, а также уровня формальности. То есть аутентичные тексты предоставляют богатую основу для изучения стилистической компетенции, помогая студентам развивать навыки выбора и использования языка в соответствии с различными контекстами и коммуникационными целями. Это делает обучение более увлекательным и эффективным, а также подготавливает студентов к реальному использованию языка в различных жизненных ситуациях. Разнообразные аспекты повышения уровня владения коммуникативной компетенцией раскрыты в работах С.Е. Цветковой, Ю.И. Ермаковой, Л.В. Кушиной, С.Г. Улитиной, Я.Б. Емельяновой, И.В. Султановой [8; 10; 15; 18].

Использование аутентичных текстов для повышения уровня владения коммуникативной компетенцией

Вид компетентности	Коммуникативная компетенция	Уровень сформированности		
		Высокий	Средний	Низкий
Критерии	Понимание того, как язык используется в коммуникативных ситуациях, умение интерпретировать подтекст, намеки и неявные смыслы.	19 чел	38 чел	8 чел
Описательная характеристика	Это особенно важно для перевода художественных и публицистических текстов.	29,2%	58,5%	12,3%
Использование аутентичных текстов				
Вид	Назначение	Методическое основание		
Ориентация на реальный контекст	Аутентичные тексты отражают естественное употребление языка в различных ситуациях.	Ученики изучают, как носители языка общаются в реальных ситуациях, что помогает им освоить коммуникативные нормы и привычки.		
Разнообразие жанров и форматов	Аутентичные тексты могут включать художественную литературу, деловую переписку, статьи, блоги, интервью и другие форматы.	Это позволяет учащимся знакомиться с различными стилями общения и выбирать подходящий формат для своей собственной коммуникации.		
Развитие навыков чтения и понимания на слух	Работа с аутентичными текстами улучшает навыки чтения и восприятия на слух, поскольку студенты обучаются понимать язык в его естественном потоке.	Это важно для успешной коммуникации.		
Изучение невербальных компонентов общения	Аутентичные видео- и аудиоматериалы помогают учащимся учитывать невербальные элементы коммуникации.	К невербальным элементам коммуникации относятся такие как интонация, мимика, жесты и культурные особенности, которые могут изменять значение слов.		
Практика диалогов и ролевые игры	Учащиеся могут анализировать диалоги из аутентичных текстов и практиковать их в ролевых играх.	Учит их использовать фразы и выражения в соответствующих контекстах.		
Анализ различных точек зрения	Помогает учащимся вырабатывать критическое мышление, умение аргументировать свою точку зрения и учитывать мнения других.	Аутентичные тексты содержат разные мнения и подходы к обсуждаемым темам.		
Работа с заданиями на интерпретацию	Учителя могут задавать вопросы, направленные на глубокое понимание текста, обсуждение его значения и личное отношение к содержанию.	Это развивает навыки формулировки и выражения своих мыслей.		
Формирование культурной осведомленности	Аутентичные тексты часто отображают культурные контексты.	Помогает учащимся осознать, как культурные аспекты влияют на коммуникацию и восприятие информации.		
Создание ситуаций для говорения	Использование аутентичных текстов позволяет создавать ситуации, где студенты могут общаться, обсуждать прочитанное или услышанное и делиться своим мнением.	Непосредственно развивает их коммуникативные навыки.		
Адаптация лексики и стиля	Аутентичные тексты показывают, как различные лексические выборы и стили формируют общение.	Учащиеся учатся выбирать слова и выражения, соответствующие конкретной ситуации.		

Коммуникативная компетенция включает в себя не только знания грамматики и лексики, но и умение адаптировать свое выражение в зависимости от контекста, целевой аудитории и коммуникативной ситуации. В итоге, использование аутентичных текстов в обучении значительно улучшает коммуникативную компетенцию студентов, предоставляя им реальные примеры использования языка и возможность практиковаться в разнообразных контекстах. Это не только делает процесс обучения более интересным, но и подготавливает учащихся к реальным социальным взаимодействиям. Среди исследователей культурной компетенции можно выделить Г.М. Якубову, Н.А. Протасову, Т.Н. Балабанову, Н.В. Барышева, В.В. Сдобникова [2; 14].

Использование аутентичных текстов для повышения уровня владения культурной компетенцией

Вид компетентности	Культурная компетенция	Уровень сформированности		
		Высокий	Средний	Низкий
Критерии	Понимание культурного контекста текста, включая знания о реалиях, обычаях, традициях, истории и менталитете носителей языка.	11 чел	14 чел	40 чел
Описательная характеристика	Это необходимо для адекватного перевода культурных реалий и предотвращения культурных недоразумений.	16,9%	21,5%	61,5%
Использование аутентичных текстов				
Вид	Назначение	Методическое основание		
Отражение культурных контекстов	Аутентичные тексты, такие как статьи, книги и фильмы, содержат элементы культуры, быта и традиций носителей языка.	Это помогает учащимся понять, как культура влияет на язык и стиль общения.		
Изучение культурных норм и ценностей	Чтение аутентичных материалов позволяет студентам осознать, какие культурные нормы и ценности существуют в обществе, где говорят на изучаемом языке.	Это может включать порядки повседневной жизни, ритуалы и обычаи.		
Сравнительный анализ	Использование аутентичных текстов из разных культур позволяет учащимся проводить сравнение культурных аспектов.	Это способствует более глубокому пониманию своей культуры и культуры других народов.		
Обсуждение стереотипов и предвзятостей	Аутентичные источники могут помочь студентам выявить и обсудить существующие стереотипы о других культурах.	Способствует критическому мышлению и развитию более взвешенного взгляда на культурные различия.		
Контекстуализация языка	Аутентичные тексты демонстрируют, как язык используется в специфических культурных контекстах и ситуациях.	Помогает понять не только язык, но и его применение в жизни.		
Анализ художественной литературы	Произведения искусства, такие как романы и стихи, содержат глубокие культурные и исторические отсылки.	Их изучение открывает двери в понимание культурного наследия и идентичности народа.		
Изучение различий в коммуникации	Аутентичные материалы могут продемонстрировать, как в разных культурах могут отличаться стили общения, невербальные сигналы и способы разрешения конфликтов.	Пример – восприятие пространства в разных культурах. Например, в Америке люди адаптированы работать в просторных помещениях с открытыми дверями или вообще без них. Для немцев же такого рода открытое рабочее пространство вызовет удивление. У них совершенно иные принципы в организации рабочего пространства: каждая отдельная площадь должна быть снабжена надёжной, а то и двойной дверью.		
Погружение в культурные практики	Чтение текстов, описывающих традиционные праздники, обряды и события.	Помогает учащимся лучше понять практическое выражение культуры и её значение для носителей языка.		
Развитие эмпатии	Аутентичные тексты создают возможность для студентов испытать эмоции и точку зрения людей другой культуры.	Способствует развитию эмпатии и социальной чувствительности.		
Формирование глобального взгляда	Учащиеся, работая с аутентичными текстами, получают возможность расширить горизонты, узнавать о глобальных проблемах, а также о том, как различные культуры реагируют на них.	Глобально компетентный человек способен рассматривать глобальные проблемы, а также взгляды и поведение других людей всесторонне. Он учитывает и ценит то, что позволяет преодолевать межкультурные различия и находить точки соприкосновения с представителями других культур.		

Культурная компетенция включает в себя понимание и осознание культурных различий, норм и ценностей, которые влияют на общение. Использование аутентичных текстов в процессе обучения иностранному языку является мощным средством для развития культурной компетенции. Оно помогает создать более глубокое понимание и уважение к разнообразию культур, что играет ключевую роль в успешном межкультурном общении.

Разнообразные аспекты повышения уровня владения аналитическими навыками раскрыты в работах Т.А. Волковой, В.В. Бужинского, Д.Е. Бадулина, Н.В. Чернскутова, Ю.В. Плехановой, Т.А. Василенко и И.В. Султановой [5; 4; 19; 21].

Использование аутентичных текстов для повышения уровня владения аналитическими навыками

Вид компетентности	Аналитические навыки	Уровень сформированности		
		Высокий	Средний	Низкий
Критерии	Умение анализировать текст на различных уровнях (лексическом, грамматическом, синтаксическом, семантическом), выявлять логические связи между частями текста и понимать общий смысл.	7 чел	14 чел	44 чел
Описательная характеристика	Анализ помогает правильно понять структуру текста на языке оригинала и подобрать возможные эквиваленты на языке перевода. Также анализ позволяет выявить многозначную лексику, которая часто вызывает трудности при переводе.	10,8%	21,5%	67,7%
Использование аутентичных текстов				
Вид	Назначение	Методическое основание		
Критическое осмысление информации	Чтение аутентичных текстов, таких как статьи, эссе и исследования, требует от студентов критического мышления.	Они учатся анализировать аргументы, проверять достоверность источников и различать факты от мнений		
Сравнительный анализ	Работа с текстами из разных источников помогает студентам развивать навыки сравнения и сопоставления, что является важной частью аналитического мышления.	Они могут анализировать сходства и различия, выявлять основные идеи и подводить итоги.		
Выявление темы и подтем	Аутентичные тексты часто содержат сложные структурные элементы, которые требуют от студентов умения выделять главные идеи и подтемы.	Способствует формированию аналитического взгляда на материал.		
Формулирование вопросов	Работа с текстами побуждает студентов задавать вопросы и искать на них ответы.	Это активный подход к обучению, который способствует развитию аналитического мышления и любознательности.		
Разработка аргументов	Аутентичные тексты могут быть использованы для тренировки в построении собственных аргументов и контраргументов на основе прочитанного.	Помогает развивать навыки логического мышления и критической оценки.		
Синтез информации	Студенты могут учиться собирать информацию из различных источников и объединять ее для создания более обширного понимания темы.	Это улучшает их способность обрабатывать и комбинировать данные.		
Анализ контекста	Аутентичные тексты часто содержат элементы социальной, исторической или культурной значимости.	Анализ этих аспектов помогает студентам развивать навыки интерпретации и понимания более широкого контекста.		
Создание резюме и аннотаций	Студенты могут практиковать навыки резюмирования и аннотирования, что требует от них выделять главные идеи и смысл текста.	Это способствует углубленному пониманию и способности четко выражать мысли.		
Работа с данными и статистикой	Аутентичные тексты могут содержать статистические данные и исследования.	Позволяет учащимся развивать навыки работы с числами, графиками и таблицами, а также умение интерпретировать результаты.		
Обсуждение и дебаты	Аутентичные тексты могут быть использованы как основа для обсуждений и дебатов в классе.	Это развивает навыки аргументации, слушания и формулирования своих мыслей.		

Аналитические навыки включают в себя способность критически воспринимать информацию, оценивать ее, делать обоснованные выводы – генерировать свои собственные идеи.

Выводы. Проведенная экспериментальная работа помогла выделить проблемы, которые возникают у студентов при недостаточном владении языком оригинала. К таким проблемам можно отнести:

- Неточность перевода, т.е. неправильное понимание грамматических конструкций или лексических единиц может привести к неточностям и искажениям смысла;
- Стилистические ошибки – незнание стилистических норм может привести к созданию неудачного по стилю перевода;
- Культурные недоразумения – незнание культурного контекста может привести к неадекватным и даже оскорбительным переводам;
- Потеря смысла – неспособность правильно интерпретировать текст может привести к потере важной информации.

Таким образом, высокий уровень владения языком оригинала – это не только накопление знаний о языке, но и развитие навыков анализа, интерпретации и понимания текста в его культурном контексте. Это фундаментальная основа качественного перевода, без которой невозможно достичь адекватности и точности перевода.

Литература:

1. Артеменко, О.А. Интеграция аутентичных видеоматериалов с субтитрами в процесс формирования иноязычной лексической компетенции / О.А. Артеменко, К.А. Амеличева, Г.А. Максимова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 4(147). – С. 128-136
2. Барышев, Н.В. Культурный код в аспекте переводческой деятельности / Н.В. Барышев, В.В. Сдобников // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2020. – № S1. – С. 18-31

3. Брыксина, И.Е. Технологии реализации стандартов высшего образования путем использования тандем-метода / И.Е. Брыксина, А.А. Сидорова // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы. – 2021. – Т. 12. – С. 107-113
4. Бужинский, В.В. Методические аспекты профессиональной подготовки переводчиков-редакторов машинного перевода / В.В. Бужинский, Д.Е. Бадулин // Перевод и межкультурная коммуникация: теория и практика. – 2022. – № 9. – С. 26-33
5. Волкова, Т.А. Комментарий к письменному переводу в обучении переводчиков: обзор подходов / Т.А. Волкова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2019. – № 4. – С. 84-97
6. Гузова, А.В. Технология формирования лексической компетенции на основе аутентичных текстов по специальности / А.В. Гузова, Н.В. Савицкая // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 1. – С. 15-26
7. Данько, Ю.В. Совершенствование грамматической компетенции будущих учителей английского языка на основе аутентичных текстов / Ю.В. Данько // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2023. – Т. 29. – № 3. – С. 98-103
8. Емельянова, Я.Б. К вопросу о модели коммуникативной компетенции переводчика / Я.Б. Емельянова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2013. – № 2. – С. 61-73
9. Карташова, В.Н. Методика формирования профессиональной лексической компетенции будущего учителя иностранного языка / В.Н. Карташова, Т.Н. Андреев // СибСкрипт. – 2015. – № 2-3(62). – С. 55-57
10. Кушнина, Л.В. От коммуникативных компетенций – к коммуникативной личности переводчика / Л.В. Кушнина, С.Г. Улитина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 9(84). – С. 16-18
11. Маматаева, Д.Х. Методические приемы и интеграция фразеологических единиц в процесс преподавания немецкого языка / Д.Х. Маматаева // Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 11(1). – С. 140-150
12. Митчелл, Л.А. Дискурс как основа формирования грамматических навыков в обучении иноязычному общению / Л.А. Митчелл, А.Г. Шильнов // Язык и культура. – 2014. – № 2(26). – С. 146-150
13. Перевалова, С.Г. Преодоление трудностей в переводе, понимании и употреблении французских фразеологизмов с национально-культурной спецификой как одно из средств повышения интереса обучающихся к истории и культуре Франции / С.Г. Перевалова // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения. – 2014. – С. 190-196
14. Протасова, Н.А. Профессиональные компетенции переводчика / Н.А. Протасова, Т.Н. Балабанова // Теоретические и практические предпосылки подготовки полилингвальных специалистов в вузе. – 2018. – С. 35-37
15. Султанова, И.В. Технологии трехмерной визуализации в обучении чтению профессионально ориентированных текстов студентов неязыковых специальностей / И.В. Султанова // Международный научный журнал. – 2024. – № 7(100). – С. 62-71
16. Тарасова, А.В. Использование аутентичных аудио и видео материалов как один из эффективных инструментов повышения мотивации изучения иностранного языка / А.В. Тарасова // Мировые научные парадигмы в цифровую эпоху: взгляд в будущее. – 2022. – С. 119-122
17. Хорошилова, С.П. Специфика использования аутентичных материалов на уроке иностранного языка / С.П. Хорошилова // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2019. – Т. 13. – С. 136-141
18. Цветкова, С.Е. Профессиональная коммуникативная компетенция будущего переводчика с учётом региональной специфики / С.Е. Цветкова, Ю.И. Ермакова // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 1. – С. 54-63
19. Черноскутов, Н.В. Практико-ориентированное обучение переводческому анализу текста в условиях перехода на образовательный стандарт нового поколения / Н.В. Черноскутов, Ю.В. Плеханова // Актуальные проблемы гуманитарных наук. – 2021. – С. 662-665
20. Чиликина, М.А. Использование аутентичных газетных статей со стилистически маркированной лексикой в преподавании английского языка / М.А. Чиликина, А.А. Шаповалова // Альманах мировой науки. – 2017. – № 3(2). – С. 116-121
21. Vasilchenko, T.A. A Digital Technology for Learning English Terminology through Glossary Compilation / T.A. Vasilchenko, I.V. Sultanova // Technology and Language. – 2025. – № 6(2). – P. 184-204

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики музыкального и эстетического воспитания Бурлак Ольга Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА МУЗЫКИ С НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье раскрываются некоторые особенности проведения урока музыки с национально-региональным компонентом. Рассматривается исторический аспект введения регионального компонента в содержание образования в нашей стране. Автором подчёркивается признанность ценности использования национально-регионального компонента на уроке музыки на федеральном уровне. Отмечается, что внедрение национально-регионального компонента должно происходить с учётом современных требований ФГОС. Автором констатируется наличие требований учёта в музыкально-образовательном процессе региональных особенностей субъекта Федерации в государственном стандарте на уровне личностных и предметных результатов. В статье подчёркивается ценность регионализации музыкального образования с учётом национальных особенностей региона для личностного становления обучающихся. Подчёркивается роль национального регионального музыкального искусства и для становления обучающихся, как граждан многонационального государства. В работе подчёркивается значимость планомерной и систематической работы учителя музыки в обозначенном направлении. В работе отмечаются культурологические принципы, в опоре на которые реализация национально-регионального содержания урока музыки будет максимально продуктивной. Также в статье подчёркивается ценность наличия в регионе единого содержания урока музыки с национально-региональным компонентом, построенного с учётом региональной музыкальной специфики.

Ключевые слова: урок музыки, национально-региональный компонент образования, национально-региональная музыкальная культура, регионализация музыкального образования, эстетическое развитие личности, духовное развитие личности.

Annotation. The article reveals some features of conducting a music lesson with a national-regional component. The historical aspect of introducing a regional component into the content of education in our country is considered. The author emphasizes the recognition of the value of using the national-regional component in a music lesson at the federal level. It is noted that the introduction of the national-regional component should take place taking into account the modern requirements of the Federal State Educational Standard. The author states the presence of requirements for taking into account the regional characteristics of the constituent entity of the Federation in the music and educational process in the state standard at the level of personal and subject results. The article emphasizes the value of regionalization of music education taking into account the national characteristics of the region for the personal development of students. The role of national regional musical art is also emphasized for the development of students as citizens of a multinational state. The work emphasizes the importance of planned and systematic work of a music teacher in this direction. The work notes the cultural principles, based on which the implementation of the national-regional content of a music lesson will be most productive. The article also emphasizes the value of having a single content of a music lesson with a national-regional component in the region, built taking into account regional musical specifics.

Key words: music lesson, national-regional component of education, national-regional musical culture, regionalization of music education, aesthetic development of the individual, spiritual development of the individual.

Введение. Наша интенсивно развивающаяся многонациональная страна, которой свойственны разнообразные изменения, в том числе, касающиеся и социальной жизни, меняют общество, всё чаще обращающееся к своим народным корням, историческому прошлому. Современным гражданам Российской Федерации, помимо прочего, в рамках растущего интереса к своим корням, присуще и обращение к изучению особенностей исторического развития своей «малой Родины», к духовным, а также материальным национальным ценностям своего региона.

Наше многокультурное государство состоит из многих регионов, каждый из которых обладает своей спецификой, отличительными чертами, частью которых является не только разнообразие национальных языков, но и разнообразие конфессий, духовных, культурных и образовательных учреждений и прочего, что становится основой для создания неповторимого колорита каждого из регионов страны.

Стоит отметить, что национальные особенности субъектов Российской Федерации отражаются и в самой культурной специфике каждого из регионов нашего государства, поскольку на сегодняшний день в каждом из них отмечается наличие национально-культурных объединений, клубов по национальным интересам и т.д., а также проводимых в регионах различных мероприятий, в основе проведения которых идеи демонстрации уникальной национальной специфики. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что различные национальные группы нашего государства стремятся сохранить свою уникальную национальную культуру, специфические национальные и духовные ценности, интегрируя их в общую культуру страны, создавая наднациональные ценности. Таким образом, можно констатировать, что представители различных национальностей нашей страны, даже при большом культурном и языковом разнообразии, нацелены на видение общей истории и культуры.

Автором данной статьи уже отмечалось, что «...на протяжении длительного времени формировалась и общероссийская культура, отражающая специфику многонациональной страны. Что касается разнообразия музыкального искусства различных национальных групп России, то стоит заметить ценность наличия собственной уникальной музыкальной культуры у каждой из наций, которые проживают на территории нашей страны, а также наличие общей, единой музыкальной культуры, которая является неотъемлемой частью мировой музыкальной культуры, а также может быть рассмотрена в качестве результата исторического развития музыкального искусства России» [2].

Все описанные тенденции в полной мере проявляются и в образовании. Урок музыки в общеобразовательной школе также меняется, в том числе, с учётом современных социальных тенденций – интересов и запросов современного общества.

Изложение основного материала статьи. Наличие культурного национального разнообразия, проявляющееся в уникальном сочетании специфики культурных ценностей для каждого из регионов Российской Федерации, отражается и в содержании образовательного процесса. Причём стоит отметить, что о необходимости регионализации образования в нашей стране говорились ещё на рубеже XIX-XX веков, когда педагоги призывали учитывать в образовании особенности развития региона: исторического, культурного и проч. А в 1989 году в Советском Союзе учёт национально-региональной специфики различных регионов был официально утверждён, при введении в учебные планы советских школ союзно-республиканского компонента, который после стал носить название национально-региональный.

На сегодняшний день особенности организации образовательного процесса на уроках музыки в школе, регулируемые на уровне всей страны, закреплены в ФГОС НОО, ФГОС ООО [6; 7]. В стандартах подчёркивается ценность обращения к национальной региональной музыке на уроках в школе, а также оговаривается и необходимость учёта в музыкально-образовательном процессе национально-региональной специфики каждого из субъектов Российской Федерации. Реализация названных требований стандартов возможна на различных уровнях: в качестве личностных и предметных результатов.

Кроме того, стоит отметить, что урок музыки с национально-региональным компонентом сегодня обладает большим потенциалом, связанным с развитием личности обучающихся, поскольку национально-региональное музыкальное искусство обладает большим нравственным потенциалом, стимулирующим эстетическое развитие школьников. Г.М. Синдикова отмечает в качестве одного из условий «эффективности эстетического воспитания детей выступает организация эмоционально насыщенного общения с народным музыкальным искусством на основе сотрудничества, совместной музыкально-творческой деятельности, музыкально-художественного творчества педагога и учащихся. Совместная музыкальная деятельность может включать в себя вокальное, инструментальное исполнение народной музыки; воплощение музыкальных образов в музыкально-двигательной, пластической деятельности и т.п. Очень важно, чтобы ребята в ходе музыкального исполнения испытывали эстетическое удовольствие, получали радость от совместной музыкально-творческой работы. Важная роль при этом отводится самому учителю музыки как носителю культурных традиций» [8].

Таким образом, стоит подчеркнуть, что учителю музыки проводимую на уроках работу следует направлять на развитие духовной составляющей личности учеников, поскольку именно музыкальное искусство обладает способностью увлечь человека, призвать двигаться за собой, изменить его настроение, в тех или иных жизненных ситуациях выступить в качестве собеседника.

Регионализация музыкального образования с учётом национальных особенностей субъекта Федерации в нашей стране стимулирует и становление личности школьников как граждан многонационального, многокультурного государства. Восприятие и исполнение на уроках музыкальных произведений, наполненных близким для учащихся колоритом, исполненных на родном языке, в сопровождении национальных инструментов, способны стимулировать осознание

школьниками себя в качестве части большого государства, которым является Российская Федерация, в котором признаются национальные и культурные особенности граждан. О.А. Зарубина и С.А. Михайлова отмечают, что «...богатый образный мир сочинений не только приобщает ребенка к определенному жизненному опыту, но и воспитывает нравственные и эстетические идеалы. В аудиоматериалах можно найти разнохарактерные произведения, подходящие, благодаря своей выразительности и образности, как для работы со школьниками, так и в профессиональной образовательной деятельности – для подготовки будущих учителей музыки. Исполнение, слушание, анализ музыкальных произведений помогут развитию у детей ассоциативно-образного мышления, фантазии и творческого воображения, эмоционально-ценностного отношения к явлениям жизни и искусства» [3].

Также стоит отметить, что включение в уроки национально-регионального музыкального материала позволит учителю работать над формированием у учащихся уважения к народной и композиторской национальной культуре. И.Ф. Камалова и А.И. Насибуллина отмечают, что «уважение к традициям предков, их мудрости и культуре, обрядам и обычаям необходимо воспитывать с раннего возраста. Сохранение и пропаганда фольклора народов России всегда было одним из важнейших направлений в работе с детьми. Сегодня, на современном этапе развития общества, назрела необходимость развития национальных культур, этнокультурного воспитания подрастающего поколения средствами национальной, мировой культуры. Уважение и знание культуры, традиций и обычаев другого народа, является важным для успешного взаимодействия людей разных национальностей. Для того чтобы дети стали продолжателями этнокультурных традиций своего народа, важно создавать условия для погружения ребят в традиционные ценности своего народа, приобщая к ним, вырабатывая привычку следовать им» [4].

Н.Б. Крыловой сформулированы принципы включения национально-регионального содержания в урок музыки, которые следует учитывать в своей работе учителю музыки: культуроёмкости, социокультурности, продуктивности, мультикультурности, культуросообразности [5].

Стоит также подчеркнуть, что при всей признанности значимости внедрения национально-регионального компонента в урок музыки в школе, при наличии стандартизации образования, по сей день существуют некоторые затруднения при реализации национальной региональной составляющей урока музыки. Заключаются они, прежде всего, в том, что национально-региональный компонент является уникальным явлением, обладающим специфическими особенностями в разных субъектах Российской Федерации, характеризующийся уникальной совокупностью данных особенностей. В связи с этим является достаточно затруднительным его реализация по универсальной программе. Реализация национально-регионального содержания для каждого региона должна опираться на определённую, специально созданную методическую, историко-культурную, музыкальную базы. Учитель музыки, реализующий на проводимых уроках национально-региональный компонент, не должен находиться в постоянном поиске информации к уроку, её адаптации для образовательного процесса.

Стоит подчеркнуть ценность учёта национального состава класса, на уроках в котором проводится работа по реализации национально-регионального компонента урока музыки. Наиболее привлекательными, и, следовательно, имеющими шанс оказать большее влияние на обучающихся, произведениями, могут быть названы произведения, исполненные на родном для школьников языке, в сопровождении национальных инструментов, на близкие школьникам темы. Однако, данная работа на уроках музыки не должна проводиться в ущерб музыкальному искусству какой-либо другой национальности.

Значимым видится и систематичность проводимой работы по включению национально-регионального компонента в урок музыки, преемственность между различными уроками, темами в её реализации, что позволит достичь наибольших результатов. Именно планомерная, систематическая работа будет способствовать формированию у обучающихся толерантности, нравственности, патриотизма [1].

Выводы. Таким образом, рассматривая особенности проведения урока музыки с национально-региональным компонентом, стоит подчеркнуть ценность его специально организованной, тщательно продуманной организации. Проведение урока музыки с национально-региональным компонентом на сегодняшний день обладает высокой значимостью для становления личности обучающихся, стимулируя формирование не только эстетических и духовных, но и гражданских ценностей. При проведении рассматриваемых уроков значимо учитывать федеральные требования к их проведению, опираться на особенности духовной и материальной культуры каждого из субъектов Российской Федерации.

Литература:

1. Бурлак, О.А. К вопросу о внедрении национально-регионального компонента в содержание музыкального образования в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / О.А. Бурлак // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28226> (дата обращения: 29.07.2025)
2. Бурлак, О.А. Специфика проведения урока музыки с национально-региональным компонентом в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / О.А. Бурлак // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-2. – С. 56-58. – URL: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/6147/%D0%92%D1%8B%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA%2083%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C%2022%202024%D0%B3%D0%BE%D0%B4.pdf> (дата обращения: 29.07.2025)
3. Зарубина, О.А. Региональный компонент в музыкальном образовании школьников [Электронный ресурс] / О.А. Зарубина, С.А. Михайлов // Педагогические инновации: от теории к практике. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. – URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/4/Action4-117270.pdf> (дата обращения: 29.07.2025)
4. Камалова, И.Ф. Педагогический потенциал русского музыкального фольклора в развитии коммуникативных умений подростков [Электронный ресурс] / И.Ф. Камалова, А.И. Насибуллина // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Казань, 16 ноября 2016 г.). – 2016. – URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/viewer?file=116010;iskusstvo2016_35_38.pdf&sequence=1&isAllowed=y (дата обращения: 29.07.2025)
5. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
6. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 29.07.2025)
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования «Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации» № 1897 [от 17 декабря 2010 г.] [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 29.07.2025)
8. Синдикова, Г.М. Этномузыкальный компонент поликультурного воспитания младших школьников [Электронный ресурс] / Г.М. Синдикова // Современные проблемы науки и образования. – 2025. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21266> (дата обращения: 29.07.2025)

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики музыкального и эстетического воспитания Бурлак Ольга Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);

доцент кафедры теории и методики музыкального и эстетического воспитания Лев Яков Борисович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ МУЗЫКИ С НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению некоторых возможностей использования информационно-компьютерных технологий на уроке музыки с использованием национально-регионального компонента. В работе отмечается ценность обогащения уроков информационно-компьютерными технологиями в рамках реализации национально-регионального компонента в нашем многонациональном, поликультурном государстве. Авторами отмечается, что использование информационно-компьютерных технологий, равно как и включение национально-регионального содержания в урок музыки сегодня обозначается в качестве необходимых составляющих образовательного процесса в ФГОС. Отмечается обязательность соблюдения требования стандарта при реализации музыкально-образовательного процесса. В статье рассматривается педагогическая целесообразность использования информационно-компьютерных технологий при проведении уроков музыки с национально-региональным компонентом. Авторами подчёркивается, что включение информационно-компьютерных технологий не только добавляет в проводимые уроки яркости, но и оптимизирует процесс подготовки педагога к уроку. Также в статье рассматриваются некоторые варианты включения информационно-компьютерных технологий в уроки с национально-региональным компонентом. Кроме того, в работе рассматриваются варианты использования компьютерных программ на уроке музыки с национально-региональным компонентом. Авторами отмечается, что информационно-компьютерные технологии могут оказать воздействие на восприятие обучающимися предлагаемой на уроках национально-региональной музыки, обогащая его. В работе подчёркивается большой потенциал включения информационно-компьютерных технологий в уроки с национально-региональным компонентом в качестве основы усиления воздействия национальной музыки региона на обучающихся в процессе формирования их личности.

Ключевые слова: информационно-компьютерные технологии, национально-региональный компонент образования, урок музыки, компьютерные программы, формирование личности школьника.

Annotation. The article is devoted to consideration of some possibilities of using information and computer technologies in a music lesson with the use of a national-regional component. The work notes the value of enriching lessons with information and computer technologies in the framework of the implementation of the national-regional component in our multinational, multicultural state. The authors note that the use of information and computer technologies, as well as the inclusion of national-regional content in a music lesson are today designated as necessary components of the educational process in the Federal State Educational Standard. It is noted that it is mandatory to comply with the requirements of the standard when implementing the music-educational process. The article considers the pedagogical feasibility of using information and computer technologies when conducting music lessons with a national-regional component. The authors emphasize that the inclusion of information and computer technologies not only adds brightness to the lessons, but also optimizes the process of preparing a teacher for a lesson. The article also considers some options for including information and computer technologies in lessons with a national-regional component. In addition, the paper considers options for using computer programs in a music lesson with a national-regional component. The authors note that information and computer technologies can influence students' perception of the national-regional music offered in lessons, enriching it. The paper emphasizes the great potential for including information and computer technologies in lessons with a national-regional component as a basis for enhancing the impact of the region's national music on students in the process of forming their personality.

Key words: information and computer technologies, national-regional component of education, music lesson, computer programs, forming a student's personality.

Введение. Интенсивно развивающееся современное образование фактически невозможно представить без использования инновационных средств коммуникации, информационно-компьютерных технологий (ИКТ), программ и т.д. Хотелось бы отметить, что обозначенные тенденции характерны для всего мира, в том числе, для нашей страны.

В Российской Федерации – многонациональной стране, в образовательном процессе которой, помимо насыщения его ИКТ, наблюдаются и другие инновационные тенденции. К одной из них можно отнести учёт в реализуемом образовательном процессе уникальных особенностей каждого из субъектов страны, его национальной составляющей. Данный процесс сегодня понимается в качестве национально-регионального компонента современного образования, и официально обозначается в ФГОС, регулирующих его содержание [7, 8].

Такая ориентация на национальные особенности региона, в котором реализуется музыкально-образовательный процесс, опирается на многонациональность, многокультурность, присущие нашей стране. Именно поэтому она рассматривается в качестве фундаментального фактора сохранения и приумножения культурных и материальных ценностей Российской Федерации. Кроме того, при реализации национально-регионального компонента урока музыки в качестве достаточного ценного и значимого можно рассматривать и появляющуюся возможность сохранить специфические особенности культуры каждого из народов нашей страны, поскольку «...на территории Российской Федерации проживает больше количество национальностей, каждая из которых обладает своим языком, традициями, обычаями и, несомненно, культурой. Сегодня зачастую мы сталкиваемся с тем, что инонациональные группы, пытающиеся строить взаимоотношения со своими соседями в нашем многонациональном государстве, озадачены вопросами выживания, сохранения своей культуры, интеграции её в общероссийскую культуру, не меньше коренного населения любого из регионов Российской Федерации. То есть в настоящее время вопрос становится уже не просто о том, как жить вместе, а о том, как жить вместе, не утрачивая идентичности различий» [2].

Обозначенные требования к реализации национально-региональной составляющей музыкально-образовательного процесса также отражаются в ФГОС, регулирующих содержание как начального, так и среднего общего образования. В связи с этим видится значимым рассмотреть особенности, возможности включения ИКТ в уроки музыки с национально-региональным компонентом.

Изложение основного материала статьи. Включение ИКТ в проведение уроков музыки с национально-региональным компонентом обладает на сегодняшний день большим потенциалом. Как отмечают А.А. Петрушенко и О.В. Колонова, «...уроки музыки с использованием информационно-коммуникационных технологий имеют ряд преимуществ – они более интересны для учащихся, следствием чего становится более высокий уровень наглядности, более эффективное усвоение знаний о музыке. Использование компьютерных программ помогает в подборе заданий, тестов, в проверке и оценке качества знаний, тем самым освобождая на уроке время для дополнительных заданий, дает возможность продемонстрировать то, что трудно увидеть в реальности, предоставляет широкие возможности для индивидуализации и дифференциации обучения, причем не только за счет разноуровневых заданий, но и за счет самообразования учащихся» [6].

Российская Федерация – многонациональное, поликультурное государство, сложившееся на протяжении достаточно большого периода времени. Национальности, населяющие нашу страну, имеют определённый опыт совместного проживания, общее историческое прошлое, накопившийся совместный культурный опыт, материальные и культурные наднациональные ценности.

Не вызывает сомнений тот факт, что названные общие ценности, культуру, необходимо сохранять и передавать подрастающему поколению, что может стать основой не только сохранения накопленного культурного, музыкального, исторического опыта народами нашей страны, но и их приумножения.

Учёт национальных особенностей региона в образовании сегодня рассматривается в качестве части процесса формирования личности подрастающего поколения. Знакомясь с национальными. Региональными музыкальными традициями на уроках, обучающиеся получают возможность окунуться в нюансы культурной составляющей нашей страны, понять их и принять.

Сегодня в музыкально-образовательном процессе школы значимо создавать такие условия, при которых своеобразие национальной культуры различных народов нашей страны будет не только поддерживаться, но и сохраняться, приумножаться, что, бесспорно, будет стимулировать и развитие современных школьников как граждан многонационального, многокультурного государства.

Высоко оценивая воспитательный потенциал включения национально-регионального компонента в современный урок музыки, Н.А. Лызлова отмечает, что «национально-региональный компонент ориентирован на приобщение личности к социокультурным ценностям народа, помогает формированию базисных знаний у обучаемых о своеобразии региона, культурно-исторических ценностях народа с помощью специально отобранного материала, который способствует становлению гармонично развитой личности, безразличной к своему родному краю» [5, С. 10].

На уроке музыки с национально-региональным компонентом, вызываемые национальной региональной музыкой эмоции и чувства, то есть воздействие на обучающихся звучащей музыки, может быть усилено за счёт использования на уроке ИКТ. О.А. Кислова, В.А. Карнаухова, Е.А. Белякова отмечают, что «...ИКТ на уроках музыки – это, прежде всего, систематизация, красочность, занимательность, мобильность предлагаемой информации, это повышение качества урока, качество усвоения материала, повышение интереса и самостоятельного вовлечения обучающегося в образовательный процесс. Использование ИКТ на уроках музыки помогает обучающимся легче представить, осознать и понять образ музыкального произведения, смысл текста, выразительность пения» [3].

Ценным видится и то, что погружение в национальную музыку региона на уроке музыки с использованием ИКТ может быть организовано на более высоком уровне за счёт демонстрации произведений в качественной записи (аудио или видео). А то, обучающиеся на таких уроках могут не только получить, но и поделиться полученными впечатлениями как друг с другом, так и с дистанционной аудиторией, с помощью обращения к ИКТ, потенциально может повысить шанс более глубокого воздействия звучащей музыки на обучающихся.

Таким образом, за счёт использования ИКТ на уроке музыки с национально-региональным компонентом, возможно усиление духовно-эстетического воздействия музыкального искусства на развивающуюся личность школьника. З.Э. Кушовым отмечается, что урок музыки с включённым в него национально-региональным компонентом, сегодня, как правило, нацеливается истинное эстетическое воспитание граждан многокультурного, многонационального государства в опоре на богатый потенциал национального фольклора [4].

Урок музыки с национально-региональным компонентом, построенный с включением ИКТ, может также обладать рядом преимуществ, связанных с возникающими возможностями воспроизведения, демонстрации примеров музыкальных произведений, написанных на национальном языке, с использованием национальных инструментов, исполненных в национальных костюмах.

У учителя музыки, использующего на таких уроках ИКТ, появляется возможность не подбирать специально ноты произведений, фотографии национальных инструментов, костюмов, а продемонстрировать их с помощью современных технических средств. Безусловно, остаётся открытым вопрос о наличии обозначенных записей в аудио или видео формате. Музыкальные произведения, представленные на уроке музыки с национально-региональным компонентом обучающимся посредством компьютерных технологий, как правило, производят на обучающихся более глубокое впечатление за счёт яркости, достоверности аутентичного звучания. Звучание музыки, представленной на уроке с помощью ИКТ, как правило, запоминается обучающимися лучше.

ИКТ на уроке музыки с национально-региональным компонентом могут также позволить просмотреть видео, либо презентацию, либо обучающий фильм, либо видеофильм по рассматриваемой теме, что может как помочь педагогу оптимизировать время на подготовку к уроку, так и может позволить обучающимся познакомиться с информацией урока, представленной в более ярком формате.

Также, с помощью ИКТ на уроке музыки с национально-региональным компонентом возможно организовать «выход» за пределы школьного урока: организовать посещение репетиций или выступлений коллективов, различных выставок, музеев, и так далее. Всё это позволит усилить впечатления обучающихся о национальной региональной музыке и более глубоко воздействовать на них.

С помощью музыкальных компьютерных программ, использование которых также возможно на уроках музыки с национально-региональным компонентом, возможно творческое погружение обучающихся в национальную региональную музыку посредством творческой работы с ней. Например, возможно создания аранжировок произведений в стиле той или иной национальности, добавление в исполнение уже знакомых произведений национального колорита за счёт манеры исполнения (воспроизведения), или инструментального сопровождения произведения, прочих творческих интерпретаций.

Отметим, что при всех возможностях современных ИКТ, значимо помнить о ценности личностного развития обучающихся на уроках музыки с национально-региональным компонентом, ведь «...национально-региональный музыкальный материал является средством формирования музыкально-эстетической культуры учащихся, толерантности, национального самосознания, подлинного нравственно-патриотического воспитания, развития этнической идентичности» [1].

Выводы. Итак, рассматривая особенности использования ИКТ на уроке музыки с национально-региональным компонентом, стоит подчеркнуть большой потенциал их в работе по личностному становлению обучающихся. Усиливая воздействие национальной региональной музыки на школьников, ИКТ позволяют более результативно работать в направлении формирования личностных качеств гражданина многонационального и поликультурного государства, в котором по-соседству проживают люди различных национальностей. Кроме того, стоит особенно обратить внимание на разнообразие возможностей использования ИКТ: возможно использование ИКТ при воспроизведении аудио-, видеофайлов, при просмотре видеофильмов, обучающих фильмов по теме урока, при подготовке презентаций к проводимому уроку. ИКТ позволяют систематизировать деятельность на уроке музыки с национально-региональным компонентом, а также оптимизировать время, затраченное учителем на подготовку к уроку.

Литература:

1. Бурлак, О.А. К вопросу о внедрении национально-регионального компонента в содержание музыкального образования в общеобразовательной школе / О.А. Бурлак // Современные проблемы науки и образования. – № 6: сайт. – 2018. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28226> (дата обращения: 05.08.2025)
2. Бурлак, О.А. Гуманитарный аспект реализации национально-регионального компонента общего музыкального образования / О.А. Бурлак // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11-6. – С. 1359-1361. – URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35731> (дата обращения: 05.08.2025)
3. Кислова, О.А. Использование информационных компьютерных технологий на уроках музыки в общеобразовательной школе / О.А. Кислова, В.А. Карнаухова, Е.А. Белякова // Проблемы современного педагогического образования – № 72, Ч. 3. – С. 87-89: сайт. – 2021. – URL: <https://gra.cfu.ru/attachments/article/5212/%D0%92%D1%8B%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA%2072%20%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C%203,%202021%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4.pdf?ysclid=mdvgyt2lac727869117> (дата обращения: 05.08.2025)
4. Кушов, З.Э. Этническая музыка как средство формирования гуманистических ценностей на уроках музыки / З.Э. Кушов // Молодой ученый № 52 (342), 2020. – URL: <https://moluch.ru/archive/342/77083/> (дата обращения 05.08.2025)
5. Лызлова, Н.А. Использование национально-регионального компонента в музыкальном воспитании учащихся начальных классов: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лызлова Наталья Александровна. – Казань, 2005. – 24 с.
6. Петрушенко, А.А. Применение информационных и компьютерных технологий в музыкальном образовании / А.А. Петрушенко, О.В. Коленова // Инновационные педагогические технологии: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). – Казань: Бук, 2017. – С. 117-119
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 об утверждении и введении в действие «Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»: сайт. – 2009. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения 05.08.2025)
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 об утверждении «Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»: сайт. – 2010. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения 05.08.2025)

Педагогика

УДК 37.01

кандидат педагогических наук, доцент Быков Александр Александрович

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт»» (г. Смоленск);

кандидат педагогических наук, доцент Киселева Ольга Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск)

ЭЛЕМЕНТЫ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Авторами исследуется вопрос оценки качества дистанционного обучения. В статье подчеркнута актуальность рассматриваемого вопроса, поскольку современное удаленное обучение становится конкурентно способным относительно традиционного очного формата организации образовательного процесса. При этом методика оценки качества дистанционного обучения остается на стадии формирования. На взгляд авторов, это связано с бурным развитием и трансформацией удаленного обучения в период пандемии 2020 года. В статье проблема оценки качества дистанционного обучения рассматривается с точки зрения системного подхода. Это означает, что понятие оценки качества представляется как совокупность показателей, являющихся частью целостной системы. К выделенным показателям относятся: качество содержания, качество результатов дистанционного обучения и качество технологий, используемых при реализации удаленного обучения. В рамках исследования подробно рассмотрен каждый из перечисленных показателей.

Ключевые слова: образовательный процесс, системный подход, дистанционное обучение, оценка качества, информационные технологии.

Annotation. The authors investigate the issue of assessing the quality of distance learning. The article highlights the relevance of the issue under consideration, since modern distance learning is becoming competitive relative to the traditional full-time format of organizing the educational process. At the same time, the methodology for assessing the quality of distance learning remains at the stage of formation. In the authors' opinion, this is due to the rapid development and transformation of distance learning during the 2020 pandemic. In the article, the problem of assessing the quality of distance learning is considered from the point of view of a systematic approach. This means that the concept of quality assessment is presented as a set of indicators that are part of an integrated system. The highlighted indicators include: the quality of the content, the quality of the results of distance learning and the quality of the technologies used in the implementation of distance learning. Each of the listed indicators is considered in detail as part of the study.

Key words: educational process, system approach, distance learning, quality assessment, information technology.

Введение. Сегодня в современном образовании традиционная очная форма обучения получила мощного конкурента со стороны дистанционной формы организации образовательного процесса.

«Дистанционное обучение – это процесс целенаправленного и методически организованного обучения с применением преимущественно средств информационных и коммуникативных технологий, при котором преподаватель и обучаемые разделены во времени и пространстве» [14].

Популяризации удаленных форм работы в образовании способствует ряд факторов.

1) Достаточный уровень обеспечения компьютерной техникой и доступом к глобальной информационной сети всех участников образовательного процесса. В большей степени это явилось следствием всеобщего вынужденного перехода на удаленное обучение в период пандемии 2020 года. Если образовательные учреждения, а, следовательно, и педагоги, уже имели доступ к оборудованным для дистанционной деятельности рабочим местам, то обучающиеся и их родители были вынуждены обзавестись компьютерной техникой с удаленным доступом.

2) Достаточный уровень компьютерной грамотности у педагогов, не зависимо от преподаваемых предметов. Большинство образовательных учреждений в обозначенный выше период обеспечило свой педагогический состав возможностью прохождения курсов повышения квалификации, связанных со знанием компьютерной техники, программных продуктов, применимых в дистанционном образовательном процессе и современных методических разработок в рассматриваемой области [12].

3) Вынужденная востребованность дистанционного обучения повлекла за собой рост количества научных и методических разработок в области применения дистанционных технологий в учебно-воспитательном процессе. Так рассмотрение различных подходов к организации дистанционного обучения представлено в работах В.П. Тихомирова, А.А. Андреева, А.В. Хуторского, И.В. Роберт, А.Н. Сергеева и других [3].

4) Сегодня можно констатировать существование значительного числа специализированных образовательных программных продуктов, разработанных для реализации и поддержки дистанционного обучения. Также можно отметить активную деятельность педагогов по адаптации к педагогической практике программных продуктов, первоначально ориентированных на другие области [17]. Например, программ для проведения видеоконференций, конструкторов виртуальных помощников и других.

Популярность дистанционного обучения сегодня влечет резкое увеличение количества предлагаемых удаленных образовательных курсов разной формы организации и качества исполнения. Несмотря на то, что в современной научной и методической литературе представлено значительное число работ, посвященных теоретико-методологическим основам дистанционной организации образовательного процесса, компьютерным технологиям и программному обеспечению для его реализации и сопровождения, а также методических разработок по его внедрению в практическую деятельность различных образовательных учреждений общепризнанной системы оценки качества дистанционного обучения пока нет.

Осуществляя научное познание дистанционного обучения как педагогического объекта, характеризуя его природу, поиск путей и механизмов реализации удаленной образовательной практики педагоги-исследователи опираются на различные подходы, принципы и методы.

Одним из подходящих для рассмотрения процесса оценки качества дистанционного обучения, на наш взгляд, является системный подход. Он характеризуется учетом и применением в процессе познания взаимосвязей, присущих системам. Системный подход является направлением методологии научного познания, базой которого можно назвать рассмотрение педагогического объекта как системы, представляющей собой целостный комплекс взаимосвязанных компонентов, функционирующих совместно для достижения общей цели.

В отечественной педагогической науке научные исследования, связанные с идеями системного подхода, представлены в работах К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, А.С. Макаренко, П.Ф. Каптерева, Н.Ф. Бунакова, В.Г. Белинского, В.П. Вахтерова и других [11].

Изложение основного материала статьи. «Качество обучения – интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реально достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям» [14].

Если подходить к понятию качества дистанционного обучения с точки зрения системного подхода, то его можно рассматривать как совокупность следующих групп показателей.

- 1) Качество содержания дистанционного обучения.
- 2) Качество результатов дистанционного обучения.
- 3) Качество технологий, применяемых при реализации дистанционного обучения [16].

Рассмотрим каждый из перечисленных показателей подробнее.

1. Качество содержания дистанционного обучения.

Не зависимо от выбранной формы реализации образовательного процесса (традиционной очной или удаленной) содержание обучения должно регулироваться исходя из:

- установленных в отношении системы образования норм федерального законодательства;
- требований, предъявляемых Федеральными государственными образовательными стандартами, к содержанию образования;
- документов, определяющих государственную политику Российской Федерации в образовательной сфере;
- образовательного запроса участников учебно-воспитательного процесса и ключевых факторов, способствующих его удовлетворению.

Поскольку качество содержания дистанционного обучения зависит от нормативных документов, должно соответствовать учебным программам, а также современному уровню состояния предметной области преподаваемой дисциплины, на наш взгляд, оценка качества содержания дистанционного обучения сопоставима с тем же показателем в очном формате работы.

2. Качество результатов дистанционного обучения.

Одним из ключевых элементов оценки качества образования не зависимо от формы его получения является степень достижения обучающимися образовательных результатов, определяемых Федеральными государственными образовательными стандартами.

Анализ отечественной [13, 10] и зарубежной литературы, а также собственные исследования авторов, представленные в исследовательской работе [1], указывают на то, что полученные при удаленной реализации образовательного процесса количественные результаты не всегда объективны. При этом в прямую зависимость от третьего компонента рассматриваемой системы – качества технологий, применяемых при реализации дистанционного обучения, становятся параметры, от которых зависят результаты дистанционного обучения, такие как:

- совершенство процедур оценивания;
- практика диалогического общения, формулирования и представления мыслей;
- организация лабораторных работ и другие.

3. Вопрос оценки качества используемых в дистанционном обучении образовательных технологий подробно рассмотрен в исследовании Н.М. Тимофеевой [16]. Как наиболее значимые в электронном обучении образовательные технологии рассматриваются технологии социального взаимодействия, здоровьесберегающие [15], индивидуального подхода в обучении и адаптивные технологии.

Поэтому в рамках нашего исследования подробнее остановимся на вопросе оценки качества информационных технологий, используемых для реализации дистанционного обучения.

Под информационными технологиями будем понимать процессы, методы поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации и способы осуществления таких процессов и методов [14].

С точки зрения информационных технологий, применяемых в дистанционном обучении, оно значительно отличается от традиционного очного. Это связано с отсутствием непосредственного контакта между участниками образовательного процесса и значительным изменением функций педагога (передачей им информационным технологиям некоторой части своих функций – предъявления учебной информации, управления учебной деятельностью, оценки результатов обучения, обеспечения коммуникативных процессов).

Выбор применяемых информационных технологий зависит от того какой из педагогических компонентов дистанционного обучения реализуется.

Выделяются следующие педагогические компоненты дистанционного обучения [4]:

1. предъявление учебной информации [9];
2. реализация лабораторных и практических работ в удаленном формате [7; 5];
3. осуществление онлайн контроля знаний, умений и навыков обучающихся [6];
4. оценка самостоятельности образовательной деятельности обучающихся [8];
5. информационное сопровождение дистанционного образовательного процесса [2].

Качество программных средств, с помощью которых реализуются педагогические компоненты дистанционного обучения, будем рассматривать как совокупность свойств и характеристик, определяющих их способность эффективно и надежно выполнять поставленные образовательные задачи, удовлетворять образовательный запрос обучающихся, а также соответствовать требованиям безопасности и удобства использования.

В качестве основных показателей оценки качества программных средств с помощью которых реализуются педагогические компоненты дистанционного обучения можно выделить следующие:

- надежность, свойство характеризующее способность выполнять заложенные в программный продукт функции в заданных условиях применения;
- достоверность, свойство обеспечивающее безошибочность преобразований информации, производимых программными средствами;
- безопасность, свойство обуславливающее способность применяемого программного продукта обеспечить конфиденциальность и целостность информации.

Выводы. Таким образом, при исследовании понятия качество дистанционного обучения с точки зрения системного подхода в качестве элементов рассматриваемой системы можно выделить: качество содержания; качество результатов удаленного обучения и качество технологий, применяемых при реализации дистанционного обучения. Эффективность образовательного процесса, организованного в онлайн формате, на наш взгляд, зависит от уровня качества каждого из компонентов и является целостным показателем.

Литература:

1. Senkina, G.E. Modernization of traditional educational forms in the context of distance learning / G.E. Senkina, N.M. Timofeeva, O.M. Kiseleva // Journal of Higher Education Theory and Practice. – 2022. – Vol. 22. – № 3. – P. 160-165
2. Быков, А.А. Особенности цифровизации образовательного процесса / [А.А. Быков, О.М. Киселева]; под ред. Т.И. Рябовой // Проблемы и тенденции развития социокультурного пространства России: история и современность: материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. – Брянск, 2022. – С. 168-172
3. Быков, А.А. Педагогические аспекты внедрения дистанционного курса по алгебре 9 класс для детей с особыми образовательными потребностями / А.А. Быков, Н.А. Коткина, В.В. Сенчиков и др. // European Social Science Journal. – 2017. – № 10. – С. 193-200
4. Быков, А.А. Педагогические компоненты дистанционного обучения / А.А. Быков, О.М. Киселева. – Смоленск: Универсум, 2025. – 196 с.
5. Быков, А.А. Педагогические особенности организации самостоятельной работы студентов технических вузов при изучении курса экологии с использованием лабораторно-имитационного комплекса / А.А. Быков, Н.А. Скуратова, О.М. Киселева // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6. – 248 с.
6. Быков, А.А. Перевод традиционного итогового контроля студентов в дистанционный формат / А.А. Быков, О.М. Киселева // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 8. – С. 165-169. – DOI: 10.17513/snt.38797
7. Быков, А.А. Перевод традиционных лабораторных работ в дистанционный формат / А.А. Быков, О.М. Киселева // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 6-1. – С. 136-140. – DOI: 10.17513/snt.38711
8. Быков, А.А. Прокторинг как элемент дистанционного обучения / А.А. Быков, О.М. Киселева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-1. – С. 50-52
9. Киселева, О.М. Специфика проведения дистанционных лекций с использованием видеоконференций / О.М. Киселева, А.А. Быков // Социальные и гуманитарные науки в XXI веке. Итоги, вызовы, перспективы: сб. науч. тр. II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – СПб., 2021. – С. 80-84
10. 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
11. Магауова, А.С. Системный подход в педагогике / А.С. Магауова, М.Е. Жангужинова, А.Т. Алжигитова, Б.Е. Атымтаева // Евразийский союз ученых. – 2014. – № 5-2. – С. 123-126
12. Самарина, А.Е. Возможности использования искусственного интеллекта в работе учителя / А.Е. Самарина // Развитие научно-технического творчества детей и молодежи: сб. материалов VIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Киров, 2024. – С. 237-241
13. Стефанова, Н.А. Взгляд работодателя на «on-line специалиста» или качество дистанционного обучения / Н.А. Стефанова, З.Р. Анухова // Карельский научный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 4(21). – С. 102-104
14. Тимофеева, Н.М. Краткий карманный словарь-справочник по общей методике обучения математике / Н.М. Тимофеева, Г.Е. Сенькина. – Смоленск: СГПУ, 2004. – 72 с.
15. Тимофеева, Н.М. О проблеме здоровьесбережения в электронном обучении (сетевой формат: факторы, влияющие на здоровье участников образовательного процесса, и их нивелирование) / Н.М. Тимофеева // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 1. – 24 с. – DOI: 10.17513/spno.32406
16. 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

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: сб. материалов IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Киров, 2020. – С. 123-128

Педагогика

УДК 378.111

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 Баканова Арина Алексеевна

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)

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА УЧЕБНЫХ ГРУПП В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается роль куратора учебной группы в образовательном процессе. Куратор, как субъект, играет ключевую роль в адаптации обучающихся к условиям учебного заведения, знакомя их с культурой и традициями учреждения. Он обеспечивает организационную и психологическую поддержку, что способствует успешному решению коммуникативных и организационных проблем студентов. Важными качествами куратора являются эрудиция, целеполагание, оптимизм и рефлексия. Статья подчеркивает необходимость наличия у куратора навыков координации, коммуникации и управления временем. Также акцентируется внимание на важности соблюдения образца поведения, чтобы сохранить уважение студентов. Функции куратора включают аналитическую, прогностическую, организационно-координационную и коммуникативную деятельность. В целом, кураторство является важным аспектом профессионального образования, способствующим развитию обучающихся.

Ключевые слова: куратор, учебная группа, адаптация, психологическая поддержка, организация деятельности, коммуникация, личностные качества, функции, профессиональное образование, студенты.

Annotation. The article examines the role of a study group curator in the educational process. The curator, as a subject, plays a key role in the adaptation of students to the conditions of the educational institution, introducing them to the culture and traditions of the institution. He or she provides organizational and psychological support, which contributes to the successful solution of students' communicative and organizational problems. Important qualities of a curator are erudition, goal-setting, optimism and reflection. The article emphasizes the need for a curator to have coordination, communication and time management skills. It also emphasizes the importance of adhering to a behavior pattern in order to maintain students' respect. The functions of a curator include analytical, prognostic, organizational, coordination and communicative activities. In general, curatorship is an important aspect of professional education that contributes to the development of students.

Key words: curator, study group, adaptation, psychological support, organization of activities, communication, personal qualities, functions, professional education, students.

Введение. Современная система профессионального образования Российской Федерации переживает период глубокой трансформации, обусловленный стремительным развитием технологий, изменением структуры рынка труда, повышением требований к квалификации и компетенциям выпускников, а также сменой парадигмы образования в сторону индивидуализации и практико-ориентированности. В этих условиях ключевая роль в обеспечении качества подготовки конкурентоспособных специалистов, их успешной адаптации к профессиональной среде и личностного развития принадлежит не только преподавателям специальных дисциплин и мастерам производственного обучения, но и кураторам учебных групп. Деятельность куратора выходит далеко за рамки административного сопровождения учебного процесса; она становится центральным звеном в создании эффективной образовательной среды, формировании профессиональной идентичности и воспитании социально ответственной личности будущего специалиста.

Изложение основного материала статьи. Обучающийся на первых порах осуществления учебной деятельности функционирует как субъект, поскольку пока не имеет полного осознания себя в качестве активного участника своего образовательного процесса, именно поэтому роль куратора учебных групп столь велика. Куратор учебных групп назначается приказом ректора по университету [8, С. 72]. Он помогает обучающимся адаптироваться к требованиям и условиям образовательного учреждения. С помощью куратора обучающиеся знакомятся с культурой образовательного учреждения, с его традициями в аспекте как научной, так и спортивной, общественной и других видов деятельности.

Нужно отметить, что куратор учебных групп, как правило, гораздо успешнее решает как организационные, так и коммуникативные проблемы обучающихся, поскольку он хорошо знаком с каждым из них. Соответственно, он знает личностные особенности каждого подопечного гораздо лучше, чем педагоги-предметники.

Говоря о кураторстве, мы говорим об оказании педагогической и психологической поддержки и помощи обучающимся профессионального образования. Опыт кураторства любому педагогу дает гораздо больше, чем просто преподавание. К качествам педагога-куратора можно отнести такие наиболее важные черты личности, как: эрудиция педагогического характера; целеполагание педагогического характера; наличие практического и диагностического мышления; оптимизм; рефлексия.

По итогам всего вышесказанного сформируем понятие термина «куратор» – лицо, ответственное за проведение учебной и воспитательной работы. Тем не менее, помимо собственной точки зрения в рамках данного теоретического исследования считаем важным упомянуть труды Д.Н. Ушакова. Он в своем словаре писал, что «куратор» в переводе с латинского «попечитель» (curator). Также, если обращаться к трактовке термина «куратор» по словарю Даля, то здесь данный термин также трактуется в следующих значениях – «опекун, попечитель».

Личность куратора предполагает наличие комплекса психологических характеристик, таких, как умение координировать свою и чужую работу, умение налаживать коммуникативные связи с окружающими и так далее. Проявляется это следующим образом: куратор должен уметь организовывать как свою, так и чужую деятельность; находить эффективные решения в проблемных ситуациях (при этом важна быстрота принятия правильного и эффективного решения); уметь грамотно распределять время на выполнение своих обязанностей; налаживать коммуникативные связи не

только со студентами, но и с их родителями. Помимо этого, куратор группы должен обладать высоким уровнем эмпатии и навыком слушания; уметь быстро и качественно разрешать конфликтные ситуации, возникающие между студентами; эффективно мотивировать студентов на выполнение той или иной деятельности.

Поведение куратора группы на практике не должно противоречить тому образцу поведения, который он преподносит студентам в теоретическом формате (в противном случае он может потерять уважение со стороны студентов, что существенно усложнит процесс коммуникации). Куратор группы должен уметь быстро и качественно справляться с собственными проявлениями стресса и демонстрировать спокойствие; мобильно и адекватно реагировать на изменения состава коллег или схемы работы; должен быть готов не только поддерживать инновационные идеи коллег по улучшению педагогического процесса, но и вносить свои, а также куратору необходимо периодически проходить курсы повышения квалификации.

К функциям куратора учебной группы можно отнести такие функции, как аналитическая, прогностическая, организационно-координационная и коммуникативная [3, С. 68].

Итак, если говорить об аналитической функции, то здесь можно отметить процесс исследования данных обучающихся. К данным относятся: семейное положение, информация о состоянии здоровья, проведение личностных тестов и анализ их результатов и т.д.

Понимание семейного положения студентов помогает куратору учебных групп выстроить наиболее эффективные отношения с ними. Ведь часто проблемы в семье негативным образом влияют на ход учебного процесса, снижая мотивацию и успеваемость студентов. В данном случае роль куратора учебной группы – это оказание всесторонней поддержки и помощи.

Информация о состоянии здоровья студентов важна в виду того, что, учитывая индивидуальные особенности здоровья каждого студента, можно выстроить процесс взаимодействия с ним наиболее эффективно, поскольку учебные условия будут адаптированы к возможностям такого студента. Для того, чтобы лучше понимать не только особенности состояния здоровья студентов, но и их личностные особенности, куратору учебных групп помогает процесс проведения со студентами личностных тестов. В рамках интерпретации результатов куратор группы может лучше понять особенности каждого студента.

Также важно отметить необходимость мониторинга результатов успеваемости студентов куратором учебной группы, что позволит ему сделать вывод о том, кому из студентов необходимо оказать помощь [1, С. 70].

Говоря о прогностической функции, можно отметить, что ее значение заключается в предвидении результата, в его прогнозе. Прогнозировать можно как будущий уровень личностного развития обучающегося, так и его грядущие успехи в овладении учебной информацией. Также в рамках прогностической функции можно прогнозировать процесс развития не одного обучающегося, а целой учебной группы.

В рамках реализации элементов прогностической функции куратор учебной группы прогнозирует зависимость уровня и интенсивности личностного развития студентов от уровня их мотивации. Также куратор учебной группы на основании имеющихся у него данных об успеваемости студентов может прогнозировать дальнейшие успехи в рамках освоения учебных дисциплин как для одного студента, так и для группы целом [5, С. 16].

Говоря об организационно-координирующей функции, необходимо подчеркнуть, что она довольно обширна. Сюда входят особенности развития каждого индивида в отдельности, при этом учитывается спектр как психологических, так и физиологических факторов. Также сюда можно отнести: оказание помощи сверстникам в учебной и коммуникативной деятельности, развитие самоуправления и самоорганизации, развитие чувства ответственности и умения принимать важные решения в рамках тех или иных ситуаций.

В целом можно отметить, что организационно-координирующая функция касается непосредственным образом как каждого студента в отдельности, так и всей группы в целом. С помощью учета личностных данных по каждому студенту куратор учебной группы может оказывать эффективную поддержку каждому студенту и существенное влияние на него [6, С. 141].

Также в рамках характеристики организационно-координирующей функции куратора группы можно отметить тот факт, что он организует эффективное взаимодействие между студентами на основе взаимовыручки. Также куратор учебной группы помогает студентам в развитии навыков самостоятельности в рамках учебного процесса, можно отметить и его важнейшую роль в аспекте профессиональной ориентации [7, С. 64].

Очень важно отметить наличие коммуникативной функции, ведь именно за счет нее между обучающимися и куратором возникает взаимодействие. Говоря о коммуникативной функции, отметим, что эта функция является едва ли не самой приоритетной. Для ее реализации куратором учебной группы формируется такого рода свободная атмосфера, в рамках которой каждый студент может свободно выражать собственные чувства и мысли. Также можно отметить важность наличия у куратора учебной группы обратной связи со студентами, ведь благодаря этому появляется возможность при необходимости корректировать учебный процесс и процесс взаимодействия куратора со студентами.

В рамках реализации коммуникативной функции можно отметить и тот факт, что куратор учебной группы на регулярной основе проводит собрания для того, чтобы процесс взаимодействия со студентами был эффективнее [4, С. 52]. Также необходимо отметить важность развития социальных навыков взаимодействия у студентов.

Итак, отметим, что в качестве направлений деятельности куратора учебных групп можно выделить:

- поддержку академического характера (здесь речь идет не только о консультативном взаимодействии, но и об оказании помощи студентам в освоении учебного материала по программе учебного заведения) [2, С. 79];

- формирование аспектов социальной адаптации (здесь речь идет об оказании помощи студентам в адаптации к студенческой учебной среде, а также в рамках этого об организации мероприятий, обуславливающих наиболее успешное развитие групповой сплоченности);

- помощь в профессиональном самоопределении (здесь речь идет о предоставлении студентам информации о возможностях рынка труда, которые перед ними открываются, о процессе трудоустройства, о возможностях для дальнейшего обучения и повышения квалификации и т.д. В качестве довольно эффективного инструмента довольно часто рассматривается организация тематических встреч для студентов с представителями различных профессий);

- оказание психологической поддержки (в данном случае речь идет об оказании помощи студентам в решении проблемных вопросов учебного и личного характера. Сюда также можно отнести процесс проведения бесед индивидуального характера с каждым студентом).

К формам деятельности куратора учебных групп можно отнести проведение консультаций, которые предполагают встречи личного характера с каждым студентом, в рамках которых производится обсуждение тех вопросов, которые больше всего беспокоят студентов, а также обсуждение возможных способов разрешения проблемы; проведение тренинговых мероприятий коммуникативной направленности, в рамках которых студенты учатся выстраивать эффективное взаимодействие с окружающими людьми; проведение групповых занятий, например, тематических встреч и семинаров для

обсуждения вопросов, касающихся учебного процесса и событий студенческой жизни; проведение социальных мероприятий культурного, общественного, спортивного и иных видов, позволяющих не только развить кругозор и укрепить физическое состояние студентов, но и наладить коммуникативный аспект. Также крайне важно, чтобы процесс проведения такого рода мероприятий сопровождался сбором обратной связи для повышения их эффективности.

Говоря о работе куратора, которая носит воспитательный характер, можно отметить:

- Оказание помощи студентам в аспекте социальной адаптации: здесь важность деятельности куратора учебных групп обусловлена тем, что он помогает студентам адаптироваться к условиям качественно новой для них среды.

- Формирование культурных и нравственных аспектов развития у студентов: сюда можно отнести организацию и курирование мероприятий, направленных на формирование у студентов тех или иных морально – этических норм.

- Оказание мер поддержки и ведение наставничества: сюда относится участие куратора в решении проблем студентов, носящих как учебный, так и личный характер.

- Реализация формирования органа студенческого самоуправления: сюда относится развитие у студентов инициативы для ведения общественной жизни.

- Воспитательная работа по своей сущности представляет собой работу внеучебного характера, а внеучебные виды деятельности тесно соотносятся с проведением досуговых занятий у обучающихся. Также куратор групп формирует комфортную образовательную среду и создает фактор инклюзивности. Таким образом, можно отметить многообразие функционала деятельности куратора.

Выводы. В условиях современной образовательной среды эффективная организация деятельности куратора учебной группы перестает быть вспомогательной задачей и становится стратегическим фактором конкурентоспособности профессиональной образовательной организации. Инвестиции в научно обоснованную систему кураторства – это инвестиции в качество «человеческого капитала», выпускаемого профессиональной образовательной организацией, в его успешную интеграцию в профессиональное сообщество и общество в целом.

Литература:

1. Бегун, В.И. Новые подходы в работе куратора учебной группы / В.И. Бегун // Морской сборник. – 2019. – № 1(2062). – С. 65-78. – EDN YSJZFFZ.

2. Бессмертная, В.В. Характеристика кураторской деятельности в высшем учебном учреждении / В.В. Бессмертная // Человек. Наука. Социум. – 2021. – № 3(7). – С. 78-85. – EDN JNBICL.

3. Быстрова, Н.В. Роль куратора студенческой группы в современной системе высшего образования / Н.В. Быстрова, А.В. Хижная, Е.И. Меркулев // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-2.

4. Гарань, Н.С. Роль куратора академической группы в организации учебно-воспитательной работы в высшем учебном заведении / Н.С. Гарань // Ценности и интересы современного общества: Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 27-29 мая 2014 года. – М.: МЭСИ, 2014. – Т. 2. – С. 50-54. – EDN SOAXPT.

5. Ершов, П.П. Планирование воспитательной работы куратора учебной группы в студенческом коллективе колледжа / П.П. Ершов, М.П. Нечаев // Педагогический конференциум: сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конф. – 2024. – № 4. – С. 15-19. – EDN OWSHSA.

6. Ковтун, О.В. К вопросу о стиле руководства куратора учебной группы как форме реализации его управленческой функции / О.В. Ковтун, Е.В. Гунина // Проблемы развития просвещения и национальной культуры народов России: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф., Чебоксары, 11 апреля 2024 года. – Чебоксары: ЧГПУ, 2024. – С. 140-143. – EDN GUJRKW.

7. Фисенко, А.А. Педагогическая поддержка студентов в профессиональной деятельности куратора учебной группы / А.А. Фисенко, Ю.В. Селиванова // Актуальные проблемы подготовки кадров: материалы VIII Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф., Луганск, 09 апреля 2024 года. – М.: Мир науки, 2024. – С. 61-64. – EDN USYQEX.

8. Щербакова, Н.А. Влияние куратора учебной группы на ускорение адаптации студентов-первокурсников / Н.А. Щербакова, Е.А. Сукова // Актуальные проблемы воспитания в образовательном процессе вуза: сб. ст. Межвуз. науч.-практ. конф., Саратов, 01 февраля – 01 2017 года / под общ. ред. О.М. Поповой. – Саратов: ЦСА СГАУ, 2017. – С. 71-73. – EDN ZRXRZR.

Педагогика

УДК 372.891

доктор педагогических наук, профессор Винокурова Наталья Федоровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Малышева Арина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОБЛЕМЫ БИОРАЗНООБРАЗИЯ В КРАЕВЕДЧЕСКОМ КУРСЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В статье раскрывается актуальность развития экологической культуры личности как стратегического ориентира современного образования, направленного на решение экологических проблем. Подчеркнуто, что значительный образовательно-воспитательный потенциал для формирования экологической культуры имеет проблема биоразнообразия, которую важно рассмотреть в курсе внеурочной деятельности, поскольку он имеет большие возможности для комплексного развития познавательной, ценностной и практико-волевой сфер личности. Выявлены и раскрыты методологические основания формирования экологической культуры, которые включают: идею устойчивого развития, культурно-экологический, системно-средовой, проблемно-деятельностный подходы; принцип единства познания, переживания и действия; принцип мыслить глобально-действовать локально, принцип проектности и конструктивности. Определено, что важнейшим методическим условием развития экологической культуры является использование модульной технологии, поскольку она обеспечивает включение обучающихся в различные виды деятельности. В материалах статьи представлено использование модульной методики изучения проблемы биоразнообразия в Нижегородской области в рамках внеурочной деятельности для учащихся 5-6 классов. Авторы статьи, опираясь на модульную технологию, предлагают комплексный образовательный инструмент, разделенный на три взаимосвязанных блока: познавательно-информационный, коммуникативно-оценочный и практико-исследовательский. Первый блок закладывает основы знаний о биоразнообразии, его значении и факторах его сокращения. Второй направлен на развитие критического мышления и ценностно-

коммуникативных навыков через анализ реальных проблем и поиск решений. Заключительный блок предлагает практическую реализацию полученных знаний, включая полевые исследования и разработку проектов по охране природы. Материал статьи может быть использован в школьной практике. Детально расписаны методические особенности каждого занятия, что делает методику легко реализуемой на практике.

Ключевые слова: экологическая культура, биоразнообразие, внеурочная деятельность, модульные технологии.

Annotation. The article reveals the relevance of developing an individual's environmental culture as a strategic goal of modern education aimed at solving environmental problems. It is emphasized that the problem of biodiversity has significant educational and upbringing potential for the formation of an individual's environmental culture, which is important to consider in the course of extracurricular activities, as it offers great opportunities for the comprehensive development of an individual's cognitive, value-based, and practical-volitional spheres. The methodological foundations of the formation of environmental culture have been identified and disclosed, which include: cultural-ecological, system-environmental, and problem-activity approaches; the principle of the unity of cognition, experience, and action; the principle of thinking globally and acting locally; and the principle of projectiveness and constructiveness. It has been determined that the use of modular technology is the most important methodological condition for the development of environmental culture, as it ensures involving students in various activities. The article presents the use of a modular methodology for studying the problem of biodiversity in the Nizhny Novgorod region as part of extracurricular activities for students in grades 5-6. Based on the modular technology, the authors propose a comprehensive educational tool divided into three interconnected blocks: cognitive and informational, communicative and evaluative, and practical and research. The first block provides the foundation for knowledge about biodiversity, its significance, and the factors contributing to its decline. The second block focuses on developing critical thinking and communication skills through the analysis of real-life problems and the search for solutions. The final block offers practical applications of the acquired knowledge, including field research and the development of nature conservation projects. The article's content can be used in school practice. The methodological features of each lesson are described in detail, making the methodology easily implementable in practice.

Key words: environmental culture, biodiversity, extracurricular activities, modular technologies.

Введение. В современном образовании всё большее внимание уделяется формированию экологической культуры и развитию у школьников понимания взаимосвязи между человеком и окружающей средой. Экологическая культура рассматривается как стратегический национальный приоритет устойчивого будущего России. Это понимание отражено как в научных исследованиях [1, 10], так и в нормативных документах, в том числе в ряде указов президента страны, в которых отмечается, что экологическая культура является важнейшей основой государственной политики по сохранению и укреплению российских духовно-нравственных ценностей, и в целом, национальной безопасности Российской Федерации. На актуальность формирования и развития экологической культуры личности указывает конституция страны (статья 114, п.е 6). Этот социальный заказ реализован в современных ФОС, в которых требования формирования экологической культуры отражены в личностных результатах.

Одним из эффективных подходов к решению этой задачи является изучение реальных экологических проблем как особой формы знаний и новой социальной реальности. В этом плане большим культурно-экологическим потенциалом обладает проблема сохранения биоразнообразия. Многообразие живой природы и её сохранение имеет большие возможности комплексного воздействия на все сферы сознания личности, вызывая у учащихся эмоциональный отклик, желание познать многообразие жизни и защитить. При этом весьма продуктивно использовать модульную технологию, которая предполагает включение обучающихся в познавательную, ценностную и практико-ориентированную деятельность.

Однако, проблема развития экологической культуры на основе изучения биоразнообразия разработана фрагментарно, имеются отдельные методические разработки, которые бессистемны и не обеспечивают комплексного воздействия на все сферы сознания личности. Большой потенциал в этом аспекте имеет модульная технология. В связи с этим очевидно, что тема статьи весьма актуальна и востребована в контексте современных требований к образованию.

Цель исследования: раскрыть методологию и методику развития экологической культуры обучающихся при изучении проблемы биоразнообразия в краеведческом курсе внеурочной деятельности на основе модульной технологии.

Для достижения данной цели были поставлены задачи:

1) раскрыть методологические основания в единстве мировоззренческой идеи, подходов и принципов, обеспечивающих развитие культуры природопользования при изучении проблемы биоразнообразия в краеведческом курсе внеурочной деятельности;

2) выявить и раскрыть методические особенности использования модульной технологии при изучении проблемы биоразнообразия в краеведческом курсе внеурочной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Проблема развития экологической культуры как стратегической цели экологизации образования и экологического образования активно и широко обсуждается в научно-педагогической и методической литературе [1; 4; 8]. Тематами обсуждения являются: основные компоненты экологической культуры, мировоззренческая идея и основные методологические подходы и принципы, обеспечивающие их формирование [1; 3; 4; 6]. В эпицентре методических аспектов обсуждения проблемы развития экологической культуры является подбор эффективных педагогических технологий, которые бы обеспечивали включение обучающихся в познавательную, коммуникативно-оценочную, практико-ориентированную деятельность. Значительный потенциал в этом аспекте имеет модульная технология.

Отметим, что методологический базис нашего исследования составили:

1) мировоззренческая идея устойчивого развития как ориентир на сотворчество человека и природы, биосферосоциальности деятельности человека в природном окружении, понимания универсального значения биоразнообразия [5; 10];

2) культурно-экологический подход, предполагающий включение содержательно-ценностно-деятельностных аспектов экологической культуры в блоки разрабатываемого модуля [2];

3) системно-средовый и проблемно-деятельностный подходы предполагают рассматривать биологическое разнообразие в контексте системности, средовых идей и ориентируясь на изучение проблемы биоразнообразия в деятельностном аспекте [7];

4) принципы: единства познания, переживания и действия; мыслить глобально-действовать локально, проектности и конструктивности [3; 5; 9] способствуют трансляции методических оснований и содержания проблемы в краеведческий курс внеурочной деятельности на основе модульной технологии. Эти методологические основания и теоретические аспекты изучения экологической проблемы сокращения биологического разнообразия легли в основу отбора и структурирования содержания и использования модульной технологии.

Разработанный нами культурно-экологический модуль на тему «*Экологическая проблема сокращения биоразнообразия в Нижегородской области и пути её решения с учетом идей устойчивого развития*» представляет собой целостную образовательную единицу, состоящую из трёх взаимосвязанных блоков:

1) *познавательно-информационный блок* закладывает основу знаний о биоразнообразии, его значении, факторах, приводящих к его сокращению, и принципах устойчивого развития;

2) *коммуникативно-оценочный блок* направлен на развитие коммуникативно-ценностных ориентиров, навыков критического мышления и умения анализировать информацию;

3) *практико-исследовательский блок* позволяет учащимся применить полученные знания на практике, разработать и реализовать проекты по сохранению биоразнообразия. Такой подход обеспечивает системное и глубокое изучение проблемы, учитывая особенности восприятия информации учащимися 5-6 классов.

Цель модуля: Формирование у обучающихся экологической культуры на основе изучения проблемы биоразнообразия Нижегородской области.

Задачи модуля предполагают развитие познавательного, ценностного, практико-ориентированного компонентов экологической культуры:

1. Расширение и углубление экологических знаний об экологической проблеме биоразнообразия Нижегородской области, причинах его сокращения, экологических последствиях и путях решения.

2. Обогащение ценностного отношения обучающихся к биоразнообразию от утилитарно-практического к универсально-ценностному.

3. Развитие исследовательской, проектной, творческой деятельности по изучению экологической проблемы биоразнообразия Нижегородской области.

План занятий культурно-экологического модуля.

Блок 1: Познавательно-информационный по теме «Что такое биоразнообразие и почему оно важно?»

Цель: Сформировать базовые знания о понятии биоразнообразия, его значении для экосистем в Нижегородской области, а также о факторах, влияющих на его сокращение.

Задачи:

1. Определить особенность понятий: биоразнообразия его составляющие (видовое, генетическое, экосистемное разнообразие), универсальная ценность биоразнообразия, антропогенный фактор, устойчивое развитие.

2. Выявить особенности влияния антропогенной деятельности на биоразнообразие, сущность проблемы сокращения биоразнообразия, экологические последствия.

Основные структурные и содержательные элементы занятия познавательно-информационного блока:

– Введение в тему. Мотивация к изучению проблемы биоразнообразия. Беседа об универсальной ценности природы и её разнообразии; определение биоразнообразия, обсуждение значения биоразнообразия.

– Изучение составляющих биоразнообразия. Презентация с демонстрацией слайдов (видовое, генетическое, экосистемное разнообразие); работа с картами. Факторы, влияющие на биоразнообразие. Просмотр видеоролика; беседа о факторах, влияющих на биоразнообразие; обсуждение прямого и косвенного влияния деятельности человека на биоразнообразие. Формулирование особенности проблемы сокращения биоразнообразия.

– Экологические последствия и устойчивое развитие. Экологические последствия сокращения биоразнообразия: природно-ландшафтные, ресурсно-хозяйственные, антропоэкологические. Объяснение понятия “устойчивое развитие”: история и основные направления, обсуждение связи с сохранением биоразнообразия. Пути решения проблемы сохранения биоразнообразия. Примеры экологически ответственного поведения.

Блок 2: Коммуникативно-оценочный на тему: «Проблемы сокращения биоразнообразия в Нижегородской области и пути их решения».

Цель: Развить у обучающихся коммуникативно-ценностные ориентации, навыки критического мышления, анализа и оценки информации и умение аргументировать свою точку зрения, углубить знания о причинах сокращения биоразнообразия, экологических последствиях и путях решения.

Задачи:

1. Обсудить конкретные примеры сокращения биоразнообразия Нижегородской области; проанализировать причины этих явлений.

2. Оценить негативные последствия сокращения биоразнообразия для жизнедеятельности человека; сформировать понимание взаимосвязи между экологическими проблемами и деятельностью человека, представление о биоэтике.

3. Выявить пути решения проблемы сокращения биоразнообразия.

Структура и содержание занятия коммуникативно-оценочного блока:

– Введение в проблему. Представление о редких и исчезающих видах, причины их сокращения. Анализ конкретных примеров. Групповая работа с кейсами (сокращение популяции выхухолы, изменение численности бобра, деградация лесов); анализ ситуации, выявление причин, факторов риска, последствий; рекомендации к анализу.

– Обсуждение и выводы. Представление результатов работы групп; общее обсуждение, выявление общих тенденций; заполнение «Дерева проблем»; вопросы для обсуждения.

– Пути решения проблемы сокращения биоразнообразия и экологически безопасная деятельность. Различные точки зрения. Ролевая игра (различные специалисты и заинтересованные персоны по проблеме исследования; распределение ролей); задания для различных групп, предусматривающие формулирование своей точки зрения на причину, сущность и последствия экологической проблемы и пути её решения; обсуждение.

– Разработка решений. Мозговой штурм; групповая работа: выбор идеи, разработка плана действий (с учетом принципов устойчивого развития); рекомендации к разработке.

– Закрепление и подведение итогов. Обсуждение экологически безопасных способов жизнедеятельности; краткий обзор основных выводов.

Блок 3: Практико-исследовательский.

Занятие 1 по теме: «Выявление локальных экосистем в окрестностях и исследование их состояния».

Цель: Развить у обучающихся навыки полевых исследований, наблюдения в природе, анализа данных и формирования выводов о состоянии экосистем.

Задачи:

1. Определить основные типы экосистем в окрестностях школы. Провести наблюдение за флорой и фауной выбранной экосистемы.

2. Собрать и проанализировать данные о состоянии экосистемы (наличие мусора, следы деятельности человека, численность видов). Сформулировать выводы о состоянии экосистемы и экологических проблемах, с которыми она сталкивается.

3. Структура и содержание занятия практико-исследовательского блока:

4. Выбор экосистемы и планирование исследования. Работа с картографическим материалом, определение ареала экосистем; обсуждение цели исследования; составление плана исследования.

Полевые исследования. Выход на территорию; работа в группах: наблюдение, фиксация параметров, сбор данных о влиянии человека на экосистему, фотографирование, заполнение журналов наблюдений.

Анализ и обобщение собранных данных и выводы. Обсуждение результатов исследования; первичный анализ данных, оценка состояния экосистемы. Экологическое состояние экосистем.

Занятие 2 по теме: Разработка, реализация и презентация проекта по охране биоразнообразия.

Цель: Развить у обучающихся навыки разработки и реализации практико-ориентированных проектов по охране биоразнообразия, способствовать формированию экологической культуры учащихся как единства экологических знаний, ценностного отношения, экологической активности.

Задачи:

1. Развитие проектной деятельности обучающихся на примере решения проблемы сохранения биоразнообразия.

2. Развитие экологической активности обучающихся по реализации проекта по сохранению биоразнообразия.

3. Развить навыки презентации, публичного выступления и оценки результатов работы как результативно-оценочного компонента развития экологической культуры.

4. Диагностика по сформированности экологической культуре.

Структура и содержание занятия практико-исследовательского блока:

– Выбор темы проекта и планирование. Обсуждение материалов, раскрывающих особенности экологической проблемы сохранения биоразнообразия; выбор темы проекта; составление плана проекта (актуальность, цель, задачи, сроки, ресурсы, мероприятия, ответственные). Распределение обязанностей и подготовка. Деление на группы; распределение обязанностей; подготовка материалов по проекту, связанному с сохранением биоразнообразия местности.

– Реализация проекта. Работа в группах согласно разработанному плану мероприятий (организация акции по очистке территории, разработка информационного стенда, просветительская деятельность природоохранного характера и т.д.), контроль выполнения.

– Подведение итогов и оценка проектирования. Краткий обзор результатов работы; оценка успешности проекта (достижение цели, участие, качество работы).

– Подготовка текста выступления и презентации проекта. Презентация проектов, ответы на вопросы, оценка выступлений.

– Проведение диагностики по сформированности по компонентам экологической культуры: 1) знания по биоразнообразию – полнота, глубина, осознанность; 2) отношение к биоразнообразию – по критерию доминантность (нейтральное, значимое, личностно-значимое); 3) экологическая активность – активность школьников по изучению биоразнообразия с позиции «надо» (внешний мотив деятельности), активность с позиции «хочу» (внутренний мотив экологической деятельности), «стремлюсь» (сдвиг внутреннего мотива на цель экологической деятельности, саморазвитие деятельности).

– Заключение. Анализ результатов диагностики по культурно-экологическому модулю, направленному на развитие экологической культуры личности школьников. Групповое и индивидуальное обсуждение. Определение путей дальнейшего развития экологической культуры личности.

Выводы. В статье, в соответствии с целью и сформулированными задачами, раскрыты теоретико-методологические основания и методика развития экологической культуры обучающихся при изучении проблемы биоразнообразия в краеведческом курсе внеурочной деятельности на основе модульной технологии. Представленная модульная технология изучения проблемы биоразнообразия в Нижегородской области позволяет эффективно формировать у учащихся 5-6 классов экологическую культуру, развивать навыки исследовательской деятельности и активной жизненной позиции. Применение диалоговых технологий, практико-ориентированных заданий и учет принципов устойчивого развития обеспечивает глубокое усвоение материала и стимулирует интерес к изучению географии и экологии.

Литература:

1. Винокурова, Н.Ф. Методологические основы формирования экологической культуры школьников на основе идей экоразвития / Н.Ф. Винокурова, В.В. Николина, О.Е. Ефимова // Образование и наука. – 2016. – № 5(134). – С. 25-40

2. Винокурова, Н.Ф. Культурно-экологический подход и методика его реализации в географическом образовании / Н.Ф. Винокурова // География и экология в школе XXI века. – 2024. – № 2. – С. 47-50

3. Глуздов, В.А. Концепция экологического образования учащихся Нижнего Новгорода / В.А. Глуздов, Н.Ф. Винокурова, В.В. Николина // География и экология в школе XXI века. – 2004. – № 4. – С. 42-47

4. Захлебный, А.Н. О реализации концепции общего экологического образования в государственном общеобразовательном стандарте нового поколения / А.Н. Захлебный // Вестник экологического образования в России. – 2012. – Т. 2. – № 64. – С. 12-15

5. Зулхарнаева, А.В. Педагогические технологии формирования экогуманистического мировоззрения в курсе школьной географии / А.В. Зулхарнаева, Н.Ф. Винокурова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2-3. – С. 486-490

6. Культура природопользования: научный и образовательный аспект / Б.И. Кочуров, Н.Ф. Винокурова, В.М. Смирнова [и др.] // Проблемы региональной экологии. – 2014. – № 4. – С. 159-168

7. Литвин, Д.В. Полиmodalность педагогического феномена личностно-развивающей образовательной среды / Д.В. Литвин // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 3(48).

8. Нижегородская научная школа непрерывного экологического образования / В.В. Николина, Н.Ф. Винокурова, Г.С. Камерилова [и др.] // Высшее образование в России. – 2011. – № 7. – С. 46-52

9. Новая модель уровней образования: принципы проектирования / А. Воронин, Ю. Ришко, Р. Саберов, И. Фильченкова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1(50). – 3 с.

10. Мамедов, Н.М. Феномен культуры устойчивого развития в образовании XXI века / Н.М. Мамедов, Н.Ф. Винокурова, Н.Н. Демидова // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 2(10). – 6 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Витольник Галина Адамовна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (Санкт-Петербургский университет МВД России, ФГКОУ ВПО СПбУ МВД России) (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук, доцент Витольник Владимир Николаевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (Санкт-Петербургский университет МВД России, ФГКОУ ВПО СПбУ МВД России) (г. Санкт-Петербург)

ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. В данной статье исследуются концептуальные основания и прикладные аспекты нравственного воспитания курсантов, проходящих обучение в учебных заведениях МВД России. Исследователи провели детальное изучение сущности нравственности и её влияния на становление профессионального мировоззрения у будущих правоохранителей. Особый акцент сделан на стратегических ориентирах, приоритетных направлениях и содержательном наполнении нравственного воспитания в контексте ведомственной образовательной системы. Авторы выявляют характерные особенности этико-нравственной подготовки курсантов, которая имеет свою специфику, обусловленную уникальными требованиями к профессиональной деятельности сотрудников. Данное исследование раскрывает разнообразные стратегии и педагогические приемы, обеспечивающие закрепление этических принципов у будущих специалистов. Особо подчеркивается значимость поведенческих моделей, демонстрируемых наставниками и руководящим составом в процессе нравственного воспитания. Проанализированы ключевые проблемы, снижающие результативность образовательных инициатив, направленных на нравственное воспитание будущих сотрудников системы МВД. Предложены практические шаги по оптимизации воспитательных механизмов с учетом трансформации общественных реалий. Авторы акцентируют внимание на комплексности подхода и интеграции различных дисциплинарных парадигм. Заключительная часть работы утверждает фундаментальную значимость нравственного воспитания в формировании курсантов как этически зрелых и морально стойких будущих сотрудников МВД.

Ключевые слова: нравственное воспитание, курсанты МВД, профессиональное воспитание, этика в системе МВД, моральные ориентиры, методы воспитания, преподавание в системе МВД, формирование нравственных ценностей, воспитание служебного долга, личностный пример.

Annotation. This article examines the conceptual foundations and applied aspects of the moral education of cadets studying at educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The researcher conducted a detailed study of the essence of morality and its influence on the formation of a professional worldview among future law enforcement officers. Special emphasis is placed on strategic guidelines, priority areas and the content of moral education in the context of the departmental educational system. The author identifies the characteristic features of the ethical and moral training of cadets, which has its own specifics due to the unique requirements for the professional activities of employees. This study reveals a variety of strategies and pedagogical techniques that ensure the consolidation of ethical principles among future specialists. The importance of behavioral models demonstrated by mentors and management personnel in the process of moral education is emphasized. The key problems that reduce the effectiveness of educational initiatives aimed at the moral education of future employees of the Ministry of Internal Affairs are analyzed. Practical steps are proposed to optimize educational mechanisms, taking into account the transformation of social realities. The author focuses on the complexity of the approach and the integration of various disciplinary paradigms. The final part of the work asserts the fundamental importance of moral education in the formation of cadets as ethically mature and morally resilient future employees of the Ministry of Internal Affairs.

Key words: moral education, cadets of the Ministry of Internal Affairs, professional education, ethics in the system of the Ministry of Internal Affairs, moral guidelines, methods of education, teaching in the system of the Ministry of Internal Affairs, formation of moral values, education of official duty, personal example.

Введение. Нравственное воспитание курсантов образовательных организаций МВД является фундаментальной основой формирования профессионально и морально устойчивого офицерского корпуса, нравственных ценностей у будущих офицеров полиции, которые призваны охранять конституционные права населения и поддерживать общественный порядок. Актуальность статьи обусловлена недавним вступлением в действие нового Приказа МВД России (№ 500 от 27.08.2024) [1], который ставит во главу угла развитие у представителей правоохранительных структур высоких этических принципов, а также психологической устойчивости для решения профессиональных задач. Это актуализирует проблемы морального становления курсантов МВД в контексте современных требований к дисциплине в различных структурах МВД и ведомственной субкультуры, избегая формализма и предотвращая профессиональную деформацию. Такие высокие моральные качества, как честность, принципиальность, ответственность, добросовестность, человеколюбие и верность присяге являются обязательными компонентами для обеспечения справедливости, объективности и результативности профессиональных действий сотрудника правоохранительных органов при разрешении трудных и нередко противоречивых ситуаций.

В современных реалиях, когда общество всё настойчивее требует прозрачности и надёжности от силовых структур, а моральные и психологические вызовы становятся всё сложнее, вопрос нравственного воспитания курсантов МВД приобретает исключительную важность. Формирование этических принципов у будущих стражей порядка становится критически необходимым, особенно в период геополитической напряжённости, когда сотрудники правоохранительных органов подвергаются целенаправленному информационному давлению. Ключевая цель и задачи такого воспитания направлены на развитие у служащих МВД непоколебимой преданности своему призванию, глубокого патриотического чувства и моральной стойкости, что необходимо для обеспечения внутреннего спокойствия государства во времена внешних вызовов.

В текущих непростых международных условиях, реалиях специальной военной операции (СВО) эффективность нравственного воспитания курсантов МВД непосредственно определяет их устойчивость к внешнему влиянию, психологическим манипуляциям и способность сохранять преданность профессиональным обязанностям и стратегическим приоритетам Российской Федерации.

Изложение основного материала статьи. Система внутренних духовных принципов, ценностей и норм, составляющих понятие «нравственность», служит регулятором человеческого поведения через призму понятий о добре и зле, справедливости, долге, чести и достоинстве. В структуре МВД нравственность является ключевым элементом профессиональной этики, которая обеспечивает соблюдение закона и гуманное отношение к людям. Нравственное воспитание курсантов МВД представляет собой планомерный и последовательный процесс, цель которого – формирование стойких моральных убеждений, эмоций, качеств и поведенческих привычек, соответствующих общественным моральным идеалам. Задачи такого воспитания включают развитие этического сознания и способности действовать в соответствии с высшими ценностями общества [2].

В учреждениях образования МВД процесс нравственного воспитания направлен на формирование у курсантов таких качеств, при которых охрана законности, обеспечение прав населения и защита Родины становятся фундаментальными этическими приоритетами. Цель этого процесса – трансформировать универсальные человеческие и специфические профессиональные этические стандарты в личные моральные принципы, которыми курсант, а впоследствии офицер полиции, будет руководствоваться в своей деятельности. Задачи нравственного воспитания включают интериоризацию внешних норм во внутренние убеждения будущих сотрудников правоохранительных органов [3].

В сравнении с правовым воспитанием, которое делает акцент на юридической грамотности и неизбежности санкций за противоправные деяния, нравственное воспитание обращается к внутренним моральным ориентирам, достоинству и глубокому убеждению в важности соблюдения этических стандартов безотносительно внешнего надзора. Профессиональная подготовка сотрудников МВД обеспечивает освоение профильных компетенций, а нравственное воспитание создает этический фундамент для их практического применения. Если гражданское воспитание стремится развить патриотические чувства и общую правовую культуру, то нравственное воспитание курсантов МВД придает этим концепциям более глубокое измерение, включающее безоговорочную верность Присяге, готовность к самоотверженности ради общественной безопасности и неукоснительное следование принципу служения и защиты населения.

Следовательно, нравственное воспитание представляет собой фундаментальный, объединяющий элемент, который придает основательность и осмысленность всем иным аспектам воспитательной деятельности курсантов образовательных организаций МВД, позволяя эффективнее достигать поставленные цели и решать задачи формирования личности.

Нравственное воспитание курсантов представляет собой многогранную систему, состоящую из взаимодополняющих элементов. В основе лежит когнитивный аспект, направленный на глубокое освоение моральных принципов, ценностных ориентиров (включая честь, долг, справедливость, гуманизм, ответственность, патриотизм) и профессиональных этических стандартов работника МВД. Параллельно развивается эмоционально-ценностная составляющая, цель которой – культивирование фундаментальных нравственных переживаний (совесть, достоинство, сострадание, отвержение противоправных действий), а также формирование личностных установок, способствующих внутреннему принятию данной ценностной системы. Задачи данного процесса направлены на интеграцию теоретических знаний и эмоционального опыта в единую нравственную основу будущего сотрудника.

Поведенческая составляющая отражается в развитии умений и автоматизмов морально обоснованных действий в разнообразных, включая критические, профессиональных и бытовых обстоятельствах, возможности осуществлять этический выбор и принимать его последствия. Основополагающим аспектом нравственного воспитания курсантов МВД выступает гармонизация моральных убеждений и фактического поведения, когда нравственные и ценностные ориентиры превращаются в подлинные стимулы действий обучающегося. Цель и задачи данного процесса направлены на формирование целостной личности будущего сотрудника правоохранительных органов.

Специфика нравственного сознания курсантов образовательных организаций МВД определяется двумя ключевыми факторами. С одной стороны, это юношеский возраст – период, когда активно формируются ценностные ориентиры и мировоззренческие установки. С другой – особенностью профессиональной подготовки правоохранителей. Становление морального облика будущих сотрудников происходит в условиях строгой военизированной среды, где дисциплина и корпоративная культура МВД играют определяющую роль. Осознание высокой степени ответственности избранного профессионального пути побуждает курсантов глубоко анализировать и осваивать такие фундаментальные моральные понятия. Особое место в нравственном воспитании занимает осмысление этических границ служебного товарищества и оперативной необходимости.

Вместе с тем, возникает опасность поверхностного принятия правил без их осмысления на глубинном уровне, а также потенциальный конфликт между универсальными этическими ценностями и особыми нормами профессиональной работы, что обуславливает необходимость целенаправленного нравственного воспитания, акцентирующего развитие у курсантов МВД способности к самоанализу, формированию устойчивого нравственного сознания и дисциплины в сложных морально-этических ситуациях [4].

Уникальность подхода к нравственному воспитанию в структурах МВД определяется прежде всего специфической природой профессиональных обязанностей, включающих использование властных инструментов, санкционированное применение силы и обязанность принимать ответственные решения, непосредственно затрагивающие человеческие жизни и социальную стабильность. Регулярное столкновение с экстремальными и конфликтными обстоятельствами формирует особую среду, где фундаментальные компоненты нравственного сознания курсантов – человеколюбие, объективность, непредвзятость и самоконтроль – подвергаются жесткому испытанию, а риски формализма и профессиональной деформации усиливаются под влиянием ведомственной субкультуры и высоких требований к дисциплине.

Ведомственная субкультура выступает ключевым фактором, трансформирующим личностные качества курсантов. Это многогранная система, включающая устоявшиеся обычаи, неофициальные правила поведения, церемониальные действия и ценностные приоритеты, которые транслируются через поколения служащих. Данная субкультурная среда способна как укреплять официально признанные идеалы МВД (такие как достоинство, преданность обязанности, солидарность), так и содержать угрозы распространения деструктивных поведенческих моделей, что обуславливает необходимость систематической работы по её конструктивному развитию. Эффективное нравственное воспитание в данном контексте подразумевает развитие у курсантов глубокого нравственного сознания, обеспечивающего сохранение гуманистических принципов и соблюдение законодательства даже при столкновении с профессиональными этическими противоречиями и внешним давлением [5]. Особенно важно противостоять формализму в образовательном процессе, который может привести к профессиональной деформации будущих сотрудников и подрыву дисциплины.

Фундаментальная характеристика процесса нравственного воспитания курсантов МВД заключается в особом взаимодействии между дисциплиной и моральными принципами. Жесткая дисциплинарная система и неукоснительное следование уставу создают базис, который прививает навыки подчинения и четкого выполнения приказов. Однако истинное нравственное сознание формируется только в том случае, когда соблюдение регламентированных норм трансформируется из внешней обязанности, вызванной боязнью взыскания, во внутреннюю необходимость и осознанный моральный императив. Если не происходит превращение дисциплинарных требований в систему личностных убеждений, возникает

риск формализма – бездумного исполнения предписаний без осмысления их этической сущности, что может привести к деформации личности и укреплению негативных аспектов ведомственной субкультуры.

В процессе нравственного воспитания курсантов МВД необходимо учитывать потенциальные риски искажения нравственного сознания. Особую опасность представляют: циничное мировоззрение, формирующееся при регулярном контакте с отрицательными аспектами социальной действительности; приоритет личных карьерных амбиций над служебным долгом; профессиональное выгорание, разрушающее эмпатию и гуманистические ценности. Предотвращение нравственной деформации требует комплексного подхода в воспитательной системе, направленного на укрепление самооанализа, этической устойчивости и понимания глубинного предназначения службы. Важно также преодолевать формализм и создавать в рамках ведомственной субкультуры атмосферу, обеспечивающую моральную поддержку и развитие нравственных качеств, необходимых для дисциплины и эффективной службы.

Образовательный процесс нередко ограничивается проведением запланированных мероприятий без критического осмысления их влияния на ценностную сферу обучающихся. Многие мероприятия характеризуются поверхностным подходом, не проникая в глубинные личностные структуры и не предлагая решений для этических противоречий, с которыми сталкиваются будущие правоохранители. Это превращает воспитательную работу в малоэффективную рутину с точки зрения курсантов. Проблемы усугубляются недостаточной компетентностью некоторых наставников в современных педагогических, психологических и этических концепциях, что создает риск профессиональной деформации. Когда отсутствует открытый и честный диалог, формализм вытесняет истинную работу с ценностями, что приводит к деформации всего воспитательного процесса. Подобная ситуация усугубляется влиянием ведомственной субкультуры и порождает серьезные проблемы с дисциплиной, создавая пропасть между официальными воспитательными задачами и их практической реализацией.

Для разрешения обнаруженных проблем и существенного повышения эффективности нравственного воспитания курсантов образовательных организаций МВД требуется осуществить систему взаимодополняющих целенаправленных действий. Ключевым этапом должно выступить создание и применение Целевой комплексной программы нравственно-этического воспитания «Берег Чести», содержащей особые блочные дисциплины по профессиональной этике, практической конфликтологии и противодействию коррупции, дополненные прикладными методическими материалами для наставников, в частности «Практикум по разрешению моральных дилемм оперативно-служебной деятельности» и «Кейс-бук: этические коллизии в работе сотрудника ОВД».

Одновременно необходимо всесторонне внедрить этические элементы в профессиональное обучение через добавление в программы компонентов о нравственных аспектах профессии – такие как «Этика оперативно-розыскной деятельности» или «Гуманизм в применении физической силы и спецсредств», а также создание практического курса «Профессиональный выбор: нравственное измерение» для разбора практических ситуаций. Для отслеживания прогресса важно создать комплексную систему ежегодной оценки нравственного воспитания курсантов МВД, включающую интервью «Моральные суждения», тесты по моральным дилеммам, методику «Ценностные ориентации сотрудника ОВД» и оценку поведения в моделируемых ситуациях, что позволит формировать «Карту нравственного роста курсанта» и решать возникающие проблемы индивидуально.

Выводы. Формирование морального облика курсантов образовательных организаций МВД представляет собой фундаментальную задачу в подготовке офицеров полиции, готовых отвечать на текущие угрозы, в том числе гибридные вызовы и психологическое воздействие в условиях СВО. Для решения таких системных проблем как формализация воспитания, нехватка опытных педагогов, противоречие между служебной практикой и этическими нормами, а также негативное воздействие окружающей информационной среды, необходимо существенное обновление воспитательных методик. Эффективными инструментами могут стать целевые инициативы (например, «Берег Чести»), включение этических компонентов в образовательный процесс, регулярный мониторинг нравственного состояния, программа «Звание Наставника» и практические занятия, имитирующие этические вызовы профессиональной деятельности. Внедрение данных мер в воспитательную работу позволит курсантам не просто усвоить профессиональную этику, но и развить моральную устойчивость, жизненно важную для обеспечения национальной безопасности в период идеологических конфликтов. Следовательно, эффективное нравственное воспитание будущих сотрудников МВД представляет собой ключевой государственный актив, непосредственно влияющий на уровень общественного доверия к правоохранительным органам и единство населения перед внешними проблемами.

Литература:

1. Приказ Министерства внутренних дел Российской Федерации «Об утверждении Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации» № 500 от 27.08.2024 // Российская газета. – URL: <https://rg.ru/documents/2024/09/23/mvd-prikaz500-site-dok.html> (дата обращения: 03.07.2025)
2. Беженцев, А.А. Методы нравственно-правового воспитания курсантов образовательных организаций МВД России / А.А. Беженцев, Н.А. Игошин // Московский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 141-153
3. Жигалова, Е.А. Особенности духовно-нравственного развития и воспитания личности курсантов вузов МВД посредством формирования социальной компетентности / Е.А. Жигалова, К.Н. Комлева // Modern Science. – 2021. – № 5(1). – С. 286-298
4. Король, А.И. Проблемы единства профессионально-нравственного воспитания курсантов образовательных организаций высшего образования МВД России / А.И. Король, Н.Ф. Гейжан // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81(4). – С. 261-264
5. Нефедьева, В.Е. Нравственное воспитание курсантов образовательных организаций МВД России в рамках профессионального образования / В.Е. Нефедьева // Образование. Наука. Научные кадры. – 2020. – № 4. – С. 311-313

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
гуманитарных направлений Володина Ольга Васильевна
Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск)

ОРИЕНТИРЫ ЭЛИТИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье отмечается, что формирование элиты является задачей государственной важности. Результатом элитизации высшего образования выдвигается квалифицированный профессионал, проявляющий рациональность мышления, способный к созданию инновационных технологических разработок, человек высокой интеллектуальной культуры. Элиту как лучшую часть общества отличают значимые достижения интеллектуальной деятельности, высокая степень ответственности, создание и трансляция культурных смыслов, поддержка и защита национальных интересов, вовлеченность в социальные процессы. В статье подчеркивается роль образования в формировании интеллектуального потенциала общества для повышения престижа страны на мировом уровне.

Ключевые слова: высшая школа, формирование элит, профессионализм, рациональность, признание, одаренность, элитарная культура.

Annotation. The article notes that the formation of the elite is a task of national importance. The result of the elitization of higher education is a qualified professional who demonstrates rational thinking; this is a person of high intellectual culture who is capable of creating innovative technological advances. The elite is the best part of society; it is distinguished by significant achievements in the intellectual work, a high degree of responsibility, the creation and transmission of cultural meanings, the support and protection of national interests, and the involvement in social processes. The article emphasizes the role of education in the formation of the intellectual potential of society to enhance the country's prestige at the global level.

Key words: higher education, the formation of elites, professionalism, rationality, appreciation, giftedness, elite culture.

Введение. Высшее образование является пространством возможностей личностного и профессионального совершенствования. Формирование интеллектуальной элиты происходит, в том числе, посредством элитизации высшего образования – стремления вузов предоставить образование самого высокого качества, создать культурную и образовательную среду для становления профессионализма, развития аналитического и стратегического мышления, социальной ответственности, высоких духовно-нравственных качеств студентов-будущих специалистов.

Изложение основного материала статьи. Модернизация социальных институтов общества должна быть нацелена на повышение качества элиты, формирующей целевые, ценностно-нормативные и культурно-смысловые платформы социального развития страны. Формирование, сохранение и пополнение элиты является задачей государственной важности.

Успех и благополучие в современном неопределенном, противоречивом, непредсказуемом, часто стихийно прогрессирующем обществе связывают с развитием мыслительных способностей людей. Человеческая общность должна представлять собой объединение думающих, рационально и критически мыслящих людей.

Элитизация высшего образования обеспечивает проявление и обогащение интеллектуально-творческого потенциала будущих специалистов посредством использования новейших образовательных и гуманитарных технологий, программ, методов и форм обучения. Элитизация высшего образования выдвигается социально-педагогическим механизмом личностного и профессионального становления и совершенствования, в том числе, по причине наличия конкурентной среды в образовательной системе вуза.

Элитизация высшего образования противостоит массовизации, связанной не столько с доступностью, повышением образовательного уровня большого количества людей, удовлетворением потребности в получении специализированных знаний и, соответственно, решением проблемы нехватки профессиональных кадров, сколько с такими проявлениями, как стереотипность мышления, конформизм, социальная адаптивность, низкая продуктивность, пассивность, потеря индивидуальности, индифферентность, безучастность, деморализация и др.

Вопросы элитизации образования рассматриваются в контексте актуальности повышения культурного уровня, трансляции высших культурных ценностей, социального прогресса, формирования интеллектуального потенциала общества для повышения престижа страны на мировом уровне.

Элита как совокупность лучших и избранных людей обладает как врожденными, так и приобретенными в образовательном процессе качествами. К параметрам установления принадлежности к элите Р.Г. Резаков относит одаренность как а) мотивационный фактор (иерархия мотивов и ценностные ориентации человека) и б) инструментальный фактор (синтез высокого уровня интеллектуальных и творческих способностей) в качестве предикторов при прогнозировании развития личности [5].

С.С. Комисаренко [3] в исследовании вопросов воспитания духовно-интеллектуальной элиты обращает внимание на значимость социальных институтов, таких как семья, образовательные учреждения, общественные организации, в установлении векторов жизненных стратегий, гармонизации процессов социализации, творческой самоактуализации и реализации личностного потенциала.

И.Б. Романенко и Н.С. Бирюкова [6], отмечая отличия в подготовке элитного специалиста и работника массового типа, подчеркивают важность качественного фундаментального образования для формирования социальной ответственности, духовно-нравственных качеств и профессионализма.

А.А. Кравец [4] рассматривает социально-политическое предназначение элиты в формировании и реализации государственной идеологии.

Е.А. Горчицкая [1; 2] отмечает социальное значение элиты, роль представителей интеллектуальной элиты в создании и формировании новых культурно-нравственных моделей поведения, мировоззренческих установок и научных принципов, подчеркивая способность элиты к проявлению творчества помимо следования традициям.

Формирование интеллектуальной элиты происходит не столько по принципу признания социального статуса или общественной роли человека, сколько посредством высокой оценки и принятия индивидуальных достижений и результатов в решении проблематизированных вопросов в научно-образовательной, политико-административной и культурно-социальной сферах.

Основная роль интеллектуальной элиты заключается в создании и распространении идей и знаний, воспитании интеллектуального потенциала страны, экспертной оценке явлений и событий. Ключевым критерием сформированности элиты выдвигается признание. К элите причисляются высокоуважаемых в обществе людей; достижения, образ жизни, ценностные ориентиры и идеалы представителей элиты признаются безупречными и эталонными. Одна из главных функций элиты состоит в продвижении национальной идеи во всех сферах (политике, бизнесе, науке, образовании, культуре

и др.). Элита должна понимать свое предназначение, быть готовой выстраивать стратегии исполнения ответственной миссии в вопросах решения национальных задач.

Интеллектуальной элитой является разумно мыслящая часть общества, действующая осознанно и формирующая рациональность во всех сферах жизнедеятельности. Рациональное мышление выдвигается базовым началом деятельности представителя интеллектуальной элиты; человека, признающего иррациональность и мистичность, существование чего-то, неподдающегося постижению разумом, как правило, не относится к кругу интеллектуальной элиты.

Сущность интеллектуализма при рассмотрении интеллектуальной элиты следует отличать от понимания функциональной роли и предназначения отдельных культурных сообществ и широких масс населения.

Разнообразие интеллектуальной элиты типологизировано следующим образом:

1) Интеллектуалы – профессионалы с определенным высоким статусом (политики, ученые, журналисты) крайне озабочены судьбой страны, анализируют и объясняют широкой аудитории через средства массовой информации политические и социально-экономические события и процессы, участвуют в решении конкретных проблем общества.

2) Ученые, занимающиеся исследовательской деятельностью и созданием инновационных технологических разработок в реальных секторах экономики, обеспечивают непрерывное развитие и достижение значительных результатов мирового уровня в различных направлениях науки и техники.

3) Практики и социально ориентированные квалифицированные специалисты, в частности управленцы различных профилей, инженеры и др., обладают высоким уровнем социального интеллекта, организаторскими способностями, гибкостью мышления, умением быстро и эффективно справляться с проблемами в неопределенных, постоянно изменяющихся обстоятельствах.

4) Педагогические работники сферы образования, обучающие и воспитывающие современное молодое поколение, формирующие интеллектуальный потенциал общества настоящего и будущего, транслируют знания и создают способы активизации и развития мышления.

5) Небольшое скрытое сообщество профессиональных экспертов оценивает деятельность различных организаций.

Интеллектуалы, как правило, не объединяются в группы и не консолидируются, помимо работников умственного труда сферы образования; занимаются решением научно-исследовательских, управленческих и других профессиональных проблем по личной инициативе на субъективной основе.

Критериальные признаки и основания определения принадлежности человека к кругу интеллектуальной элиты раскрывают сущность интеллектуализма, характеристики, отличающие представителей интеллектуальной элиты от отдельных культурных групп и широких масс населения.

1) Элита как социальное понятие связана с функционированием человека в культурно-интеллектуальном пространстве определенной социальной группы, в которой создаются новые философские теории, научные идеи, модели этических и поведенческих стратегий и т.д.

Принадлежность к социальной группе избранных отличает представителя интеллектуальной элиты как интеллектуального авторитета от интеллектуала – одиночки маргинального склада, деятельность которого не связана с духовно-нравственным обогащением современной эпохи, а также рядовых работников умственного труда.

2) Интеллектуальная жизнь представителя интеллектуальной элиты, выражающая всестороннюю образованность, энциклопедичность познаний, эрудицию, начитанность, наполнена творческой деятельностью, созданием и воплощением оригинальных идей в интеллектуальной сфере.

3) Представитель интеллектуальной элиты является последователем и продолжателем интеллектуальной традиции как формы накопления и передачи знаний, осуществляя преемственность через трансляцию интеллектуальных ценностей в науке и образовании от поколения к поколению в сферах сопричастных, в том числе, с высшим образованием.

4) Стремление к осмыслению реальности, поиск истины, непрерывное самообразование и деятельное желание самосовершенствоваться отличают подлинного приверженца интеллектуального труда и творчества.

Элиты в политической, интеллектуальной и деловой сферах пересекаются, однако выполняют свои особые предназначенные функции. Альянс власти, бизнеса и интеллекта способствует эффективному решению общегосударственных и локальных проблем. Интеллектуальная элита влияет на общественное развитие, оказывая идеологическое воздействие на сознание и настроение, устанавливая ценности и формируя социальные институты.

Элита как создатель социально-культурных идей и смыслов настоящего и будущего для других представителей общества – это не только почетные и уважаемые в сообществе люди, но и популярные и признанные среди широких масс общества носители и трансляторы национальной идеи независимо от образования и социального статуса.

Фактором объединения общества выдвигается идея справедливости – построение общества социальной справедливости, защищающего права человека. Главными качествами элиты как лучшей части общества выдвигаются значимые достижения интеллектуальной деятельности, высокая степень ответственности, финансовая независимость, поддержка и защита национальных интересов, воздействие на процессы в социальной жизни.

Безрезультатность пересечения интеллектуальной, политической и экономической элит объясняется, как правило, автономностью и корпоративностью существования, обособленностью и закрытостью, стремлением сохранить уникальность, отказом в праве быть в кругу избранных, люстрацией. Кроме того, отмечается, что интеллектуальная элита страдает отсутствием критической массы (людей с идентичным складом ума, единообразием мышления для виральной активизации идей). Среди недостатков интеллектуальной элиты указывается неспособность транслировать идеи, ценности, разработанные стратегии решения национальных вопросов до политической власти государственного уровня. Отечественная элита свойственен архаизм, следование устаревшим, неэффективным, нерезультативным в условиях современной реальности идеям. Проблема идентификации интеллектуальной элиты объясняется плюрализмом элит (множественностью оснований для выявления), разрозненностью и неоднородностью, присутствием отдельных представителей в составе элит разных типов.

Консервативность элитарных кругов общества проявляется в том, что даже в ситуациях хаотизации, варваризации и обескультуривания общественной жизни, неустойчивости и иррационализации движения народных масс, общество стремится сберечь в первую очередь элиту, делает все возможное, чтобы не утратить наилучшие избранные умы нации.

Элитизм как устранение (непринятие, высылка, уничтожение) людей высокой культуры (сильных духом, высокоинтеллектуальных, разумных, одаренных, высокоталантливых, волевых, самостоятельных, независимо мыслящих, нравственных, совестливых, добропорядочных) ведет к потере качества и деградации элиты и нации в целом.

Социальный лифт, социальное перемещение и восходящая социальная мобильность обеспечивают пополнение и обновление интеллектуальной элиты самыми лучшими представителями общества, убирая излишний балласт, людей, не привносящих ценностные смыслы.

Интеллектуальная культура относится к элитарной культуре. Профессионал с высоким уровнем образования и широтой знаний, утонченной душевной организацией и особым мировоззрением пытается искать ответы на вечные вопросы.

Элитарная культура отражается в стремлении передать глубину человеческой души, поиске и осмыслении истины и красоты, духовном возвышении и преображении, искоренении невежества и бескультурия, воспитании нравственных и эстетических качеств личности.

Элитарная культура противостоит массовой культуре, находящей эмоциональный отклик, вызывающей чувственные переживания и наслаждение у большой аудитории. Массовая культура предполагает упрощенный примитивный взгляд на мир, поверхностный поиск и отбор информации, не требующий интеллектуального напряжения для восприятия и осмысления, удовлетворяющей рекреационные и релаксационные потребности населения.

Элитарная культура, формируемая среди интеллектуальной элиты и духовной интеллигенции, в современном обществе становится новаторским направлением, сориентированным на раскрытие глубины идей, ценностей и смыслов классического культурного наследия.

Выводы. Историческое развитие общества, даже либерально-демократического, определяется и управляется не широкими массами, а интеллектуальной элитой, генерирующей направляющие и регулирующие идеи и нормы, воздействующей на сознание и поведение населения.

Результатом элитизации высшего образования является высококвалифицированный профессионал, проявляющий рациональность мышления, способный к созданию инновационных технологических разработок, человек высокой интеллектуальной культуры (воспитанный, толерантный, ответственный, критически мыслящий, эрудированный, интеллигентный, духовно богатый).

Литература:

1. Горчицкая, Е.А. Интеллектуальная элита с позиций философии : структура и функции / Е.А. Горчицкая // Вестник Омского университета. – 2011. – № 4. – С. 207-210
2. Горчицкая, Е.А. Интеллигенция, интеллектуалы и элита в социальном пространстве: соотношение и сравнительный анализ понятий / Е.А. Горчицкая // Омский научный вестник. – 2009. – № 3 (78). – С. 66-70
3. Комисаренко, С.С. Духовно-интеллектуальная элита как феномен отечественной культуры: дис. ... д-ра культурологии: 24.00.01 / Комисарова Светлана Сергеевна. – Санкт-Петербург, 2005. – 324 с.
4. Кравец, А.А. Интеллектуальная элита как субъект государственной идеологии в России: дис. ... канд. полит. наук: 23.00.02 / Кравец Антон Анатольевич. – Саратов, 2002. – 242 с.
5. Резаков, Р.Г. Социально-педагогические условия формирования интеллектуальной элиты в системе непрерывного образования: дис. ... д-ра педагог. наук: 23.00.021 / Резаков Равиль Гарифович. – Москва, 2002. – 315 с.
6. Романенко, И.Б. Тенденции массовизации и элитизации образования: социально-философский анализ / И.Б. Романенко, Н.С. Бирюкова // Общество. Среда. Развитие. – 2014. – № 3. – С. 127-130

Педагогика

УДК 376.112.4

кандидат педагогических наук, доцент Воронова Анастасия Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

студент Юдина Виолетта Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Аннотация. В статье авторы обращаются к актуальной проблеме использования музыки в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Они раскрывают возможности музыки для развития ребенка Музыкальное искусство имеет огромное значение для здоровья и благополучия человека. Оно способно оказывать благотворное влияние не только на физическое состояние, но и на душевное равновесие. В статье делается акцент на то, что музыкальная терапия, в частности, заслуживает особого внимания как эффективный метод борьбы со стрессом, восстановления после болезней и улучшения качества жизни у людей, столкнувшихся с различными заболеваниями. Пациенты, проходящие курс музыкальной терапии, отмечают значительное улучшение своего самочувствия, уменьшение болевых ощущений и повышение жизненного оптимизма. Звуки музыки могут успокаивать нервную систему, снижать уровень стресса и тревоги, а также стимулировать выработку эндорфинов – гормонов счастья. Авторы проводят анализ разных музыкальных жанров, выделяя потенциальные возможности использования их в работе с детьми. В статье представлены подборки музыкальных произведений, которые использовались как фон на занятиях с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Авторы представляют результаты наблюдений за влиянием музыки на обучающихся.

Ключевые слова: музыка, музыкальная терапия, воздействие, вокалотерапия, реабилитация, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. In the article, the authors address the urgent problem of using music in working with children with disabilities. They reveal the possibilities of music for the development of a child. Musical art is of great importance for human health and well-being. It can have a beneficial effect not only on the physical condition, but also on mental balance. The article focuses on the fact that music therapy, in particular, deserves special attention as an effective method of dealing with stress, recovering from illness and improving the quality of life in people who are faced with various diseases. Patients undergoing music therapy report a significant improvement in their well-being, a reduction in pain and an increase in life optimism. The sound of music can calm the nervous system, reduce stress and anxiety, and stimulate the production of endorphins, the hormones of happiness. The authors analyze different musical genres, highlighting their potential use in working with children. The article presents a selection of musical compositions that were used as a background in classes with children with disabilities. The authors present the results of observations on the influence of music on students.

Key words: music, music therapy, exposure, vocal therapy, rehabilitation, children with disabilities.

Введение. Музыка занимает значительное место в жизни человека, оказывая разнообразное влияние на его физическое и психическое состояние. Она не только служит источником удовольствия, но и обладает мощным терапевтическим эффектом, который был подтвержден множеством исследований. Целью нашей работы является изучить, какое влияние оказывает музыка на здоровье человека.

Данное исследование раскрывает важный аспект влияния музыки на когнитивные функции. Применение музыкальной терапии может способствовать улучшению концентрации внимания и памяти. Результаты работы представляют

практический интерес для педагогов и психологов. В современных условиях поиска эффективных путей организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья крайне важно осмысление возможностей музыкальной терапии в этом направлении.

Изложение основного материала статьи. Научные работы в области психоэмоциональных реакций показывают, что музыка может эффективно снижать уровень стресса и усталости, помогая людям справляться с повседневными трудностями. С развитием научных знаний о влиянии музыки на человека, музыкальная терапия стала важным инструментом в лечении, реабилитации и обучении как детей, так и взрослых, страдающих от различных физических и психических заболеваний.

Музыкальные интервенции способны оказывать положительное влияние как на психическое, так и на физическое здоровье [3]. Они помогают снижать уровень тревоги и стресса, уменьшают чувство боли, улучшают настроение и самооценку, а также способствуют улучшению когнитивных функций и качества сна. Исследования показывают, что музыка может активировать нейронные сети, отвечающие за эмоциональную сферу, двигательные функции, внимание и память.

Это делает музыкальную терапию особенно полезной для пациентов с неврологическими и психическими расстройствами. Кроме того, исследования, проведенные в различных медицинских учреждениях, подтверждают, что музыка может значительно улучшить состояние пациентов с сердечно-сосудистыми заболеваниями. Например, в голландских больницах было установлено, что прослушивание музыки помогает пациентам не только улучшить психоэмоциональное состояние, но и приносит пользу для здоровья сердца. Музыка способствует снижению артериального давления, улучшению кровообращения и даже ускорению процесса восстановления после операций.

В Германии в Институте были проведены исследования, которые подтвердили эффективность музыкальной терапии в реабилитации пациентов после инсульта. Музыкальные вмешательства помогали восстанавливать двигательные функции и улучшать коммуникацию, что является критически важным для пациентов, перенесших подобные заболевания [6]. В этих исследованиях также рассматривалась возможность использования музыки как средства для улучшения социализации и взаимодействия между пациентами. Таким образом, музыкальная терапия продолжает развиваться и находит все большее применение в различных областях медицины. Важно отметить, что музыкальная терапия может быть адаптирована под индивидуальные потребности каждого пациента, что делает ее универсальным инструментом в арсенале современных методов лечения и реабилитации. В будущем можно ожидать еще большего внедрения музыкальной терапии в клиническую практику, что открывает новые горизонты для улучшения здоровья и благополучия людей.

Положительное влияние музыки на когнитивные функции многогранно. Слушание классической музыки, например, демонстрирует улучшение памяти и концентрации внимания, что подтверждается многочисленными экспериментами, использующими нейровизуализацию. Синхронные ритмы способствуют улучшению координации движений, что особенно ценно в реабилитации после травм или инсультов. Занятия музыкой, особенно инструментальное обучение, стимулируют развитие пространственного мышления, математических способностей и мелкой моторики. Более того, музыкальное образование способствует развитию таких важных навыков, как самодисциплина, терпение и умение работать в команде. Это особенно актуально в контексте развития личностных качеств и адаптации в обществе.

Музыкальная терапия, в отличие от простого прослушивания музыки, использует целенаправленное музыкальное воздействие для достижения терапевтических целей. Она эффективно применяется при лечении различных заболеваний, включая депрессию, тревожные расстройства, аутизм, болезнь Альцгеймера и другие нейродегенеративные заболевания, а также в реабилитации после травм головного мозга. Терапевты используют импровизацию, композицию, пение и прослушивание музыки, подбирая индивидуальные музыкальные программы, учитывающие предпочтения и состояние пациента. Эффективность музыкальной терапии подтверждается многими клиническими исследованиями, показывающими снижение уровня стресса, улучшение настроения и повышение качества жизни пациентов.

В России, несмотря на отсутствие широко распространенного профессионального образования в области музыкотерапии, ситуация постепенно меняется [4; 5; 7]. Хотя система обучения не так развита, как в США, несколько ведущих вузов, таких как Московский институт народной медицины и Московская медицинская академия имени И.М. Сеченова, внедряют программы клинической музыкотерапии. Эти программы, как правило, базируются на международном опыте и включают теоретическую подготовку и практическую стажировку.

Музыкальная терапия является ценным инструментом для улучшения когнитивных способностей, эмоционального благополучия и общего качества жизни, особенно для детей с ограниченными возможностями здоровья. Она способствует развитию социально-коммуникативных навыков, эмоциональной сферы, когнитивных и моторных функций, стимулирует творческое мышление и самовыражение.

Музыкальная терапия эффективна в социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, способствуя их социальной адаптации и заслуживает большего внимания [4; 6; 8; 9].

Музыкальная терапия в студии вокала «Арлекин» в Саратове играет важную роль в социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Занятия развивают навыки пения и игры на музыкальных инструментах, а также улучшают социальное взаимодействие.

Методика Карла Орфа используется для развития музыкальных способностей и общения у детей с синдромом Дауна, аутизмом, ДЦП и нарушением слуха. Вокальные занятия, дыхательная гимнастика и упражнения на развитие моторики также применяются.

Систематические занятия с музыкой способствуют преодолению страхов, стабилизации эмоционального состояния, улучшению моторики, речевых и социальных навыков. Успехи фиксируются в специальных дневниках, и взаимодействие с другими специалистами помогает уточнить коррекционный план. Многие дети после длительного участия в занятиях приобретают возможность обучаться в специализированных образовательных учреждениях. Музыкальная терапия является эффективным методом профилактики, лечения и профилактики широкого круга нарушений психосоматического и психоэмоционального процесса.

После ознакомления с научной литературой мы разработали рекомендации, включающие подбор музыкальных композиций и описание их влияния на организм. Анализ научной литературы позволил нам выделить два основных способа повышения эффективности обучения с помощью музыки: пассивное прослушивание для релаксации нервной системы и вокалотерапия, а также самостоятельное музицирование.

Например, в *григорианском пении* преобладают мелодии, соответствующие естественному ритму дыхания. Такие композиции способствуют созданию атмосферы умиротворенности и идеально подходят для спокойных занятий и медитации, снижая уровень стресса. Примерами могут служить произведения PaterNoster, AgnusDei, Kyrie, AveMaria, DiesIrae.

Музыка барокко (Бах, Гендель, Вивальди, Корелли) медленного темпа создает атмосферу стабильности, гармонии и уюта, способствуя вдохновению и сосредоточению на творческой работе. В качестве примеров можно привести Air on the G String, Adagio in C Major (Bach), Vivaldi's Winter Concerto, Canon in D (Pachelbel) – Slavonica Philharmonic, Karel Brazda.

Классическая музыка композиторов, таких как Гайдн и Моцарт, характеризуется ясностью, изяществом и прозрачностью. Она способствует улучшению концентрации, памяти и пространственного восприятия.

В качестве примеров можно привести 5-ю и 9-ю симфонии Бетховена, «Реквием» Моцарта, «Маскарадный вальс» Хачатуряна, «Ромео и Джульетта» Прокофьева.

Музыка эпохи романтизма (Шуберт, Шуман, Чайковский, Шопен, Лист) подчеркивает глубокое выражение чувств и эмоций, часто вдохновляя на индивидуализм и мистицизм. Ее использование активизирует чувства и эмоции. Примерами могут служить «Щелкунчик» Чайковского, Симфония № 6, «Зимняя тропа» Шуберта, «Фауст» Листа, «Тристан и Изольда» Вагнера, «Риголетто» Верди.

Творчество импрессионистов в музыке (таких как Дебюсси, Равель и Форе) основано на непредсказуемости музыкальных эмоций и ощущений. Их произведения вызывают радостные визуальные образы, напоминающие волшебные сны. К таким композициям относятся «Море», «Аквариум», «Лунный свет» и прелюдия «Фавн» Дебюсси, а также «Игра воды» Равеля.

Музыкальные жанры, такие как *джаз, блюз и регги*, способны поднимать настроение, вдохновлять, приносить радость, развеивать грусть и улучшать коммуникативные навыки. Среди известных исполнителей и композиций можно выделить «Georgia On My Mind» в исполнении Рэя Чарльза, «Respect» Ареты Франклин, «Keep It Cool» Габины, «Think» группы Blues Brothers, «I Can't Stop Loving You» Лео Сэйера.

Румба, маранга, макарена и милонга отличаются живыми ритмами и импульсивностью, что повышает сердцебиение, делает дыхание более частым и глубоким, заставляя всё тело двигаться. Самбе присуще уникальное свойство возбуждать и успокаивать одновременно. К популярным композициям в этих жанрах относятся «Милонга» Д. Зенамона, «Танго-вальс Ольги» Cuarteto Guardia Vieja, «Milongacita» Ф. Канаро, «Mano-a-Mano» К. Гарделя, «Moon Tango» Р. Клейндермана.

Рок-музыка, исполняемая звездами, такими как Элвис Пресли или Стинг, способна пробудить глубокие чувства, поддать тело активным ритмам, снять стресс и уменьшить боль. Однако следует использовать этот музыкальный жанр осторожно, поскольку рок-музыка может вызывать нервное напряжение, приводить к конфликту чувств и даже вызывать стресс, который может причинить душевную боль.

Умиротворяющие мелодии или актуальные аранжировки, лишенные резких ритмов, способствуют достижению состояния глубокого расслабления. К таким композициям относятся «Timeless», «Phantasy» Дэнни Райта, «Together Forever», «Loss», «Deep Autumn» Лин Хая.

Пение оказывает положительное воздействие на состояние здоровья человека и может рассматриваться как действенный метод дыхательных упражнений, именуемый вокалотерапией. Данная практика способствует оптимизации функций дыхательной системы и повышению качества дыхания, что играет ключевую роль в поддержании общего благополучия организма. Вокальное дыхание и пение благотворно влияют на дыхательную систему и улучшают состояние здоровья при различных заболеваниях, таких как бронхит, пневмония, синусит и заикание.

Пение способствует расслаблению мышц, участвующих в дыхании и артикуляции, что приводит к улучшению характеристик голоса. Включение пения в ежедневную рутину может способствовать улучшению здоровья и качества жизни лиц, страдающих от указанных заболеваний.

В рамках собственного опыта использования музыкальных произведений в работе с детьми в возрасте от 3 до 12 лет с нарушениями интеллекта (умственная отсталость, задержка психического развития, аутизм) нами были выделены некоторые особенности.

В деятельности были использованы следующие плейлисты.

Первый плейлист «Поднимаем настроение».

Описание: Прекрасная музыка всегда способна создать особую атмосферу. Мелодичные ритмы наполняют ваш день яркими красками и позитивом. Пусть эти песни принесут вам вдохновение и радость. Наслаждайтесь каждым звуком и позвольте себе расслабиться. Хорошего вам дня и приятного прослушивания!

Данный плейлист составлен с целью обеспечения комплексного воздействия на слушателя. Начальные композиции направлены на достижение состояния релаксации, а последующие – на повышение настроения и стимуляцию позитивных эмоций, что может привести к желанию демонстрировать доброжелательность окружающим и двигаться в такт музыке.

В плейлист вошли следующие композиции:

1. Балет «Щелкунчик» – П.И. Чайковский;
2. Игра воды – Равель;
3. Море – Клод Дебюсси;
4. Georgia on My Mind – Ray Charles;
5. Keep It Cool – Gabin;
6. Rollin' Blues – John Lee Hooker;
7. Dancing Queen – ABBA;
8. Billie Jean – Michael Jackson;
9. I Will Always Love You Film Version – Whitney Houston.

Второй плейлист «Помощь в концентрации».

Описание: Этот плейлист специально подобран для того, чтобы улучшить концентрацию и внимание. Фоновая музыка может быть отличным помощником в учебе или работе. Надеемся, что эта подборка поможет вам достичь лучших результатов.

Данная подборка музыкальных произведений была тщательно отобрана с целью оптимизации концентрации и внимания при выполнении значимых заданий.

В плейлист вошли следующие композиции:

1. Балет Ромео и Джульетта – Прокофьев;
2. Моцарт. «Реквием» – Венский симфонический оркестр;
3. Хрустальный вальс – Маскарадная ночь;
4. Adagio in C Major – Johann Sebastian Bach;
5. Canon and Gigue in D Major: I. Canon – Johann Pachelbel.

Третий плейлист «Рефлексия».

Описание: В этой подборке вы сможете найти для себя мелодии, которые помогут вам достигнуть состояния глубокого расслабления. Включите музыку, закройте глаза и отдыхайте.

Эту подборку мы создали для того, чтобы помочь вам расслабиться от повседневных дел, чтобы вы могли отдохнуть от

забот и помедитировать.

В плейлист вошли следующие композиции:

1. Kyrie – Yoshihisa Hirano;
2. Loss – Lin Hai;
3. Deep Autumn – Lin Hai;
4. Time Windows – Danny Wright;
5. Carol of the Bells – Danny Wright;
6. Hope For The World (Erin's Theme) – Danny Wright;
7. In Your Eyes – Danny Wright;
8. Zui Meng – Lin Hai.

Четвертый плейлист «Для занятий с детьми».

Описание: Музыкальное сопровождение играет важную роль в развитии детей. Правильно подобранный плейлист способствует созданию позитивной атмосферы во время занятий. Мелодичная музыка может успокоить и настроить на творческий лад. Ритмичные композиции помогают развивать координацию и чувство ритма. Разнообразный плейлист обогащает музыкальный опыт ребенка.

В плейлист вошли следующие композиции:

1. Прогулка в лесу – Звуки природы;
2. Мы рисуем музыку – Современные детские песни;
3. Раз Ладощка, Два Ладощка! – Неизвестный исполнитель;
4. Калейдоскоп – Фиксики;
5. Стук дождя по крыше дома – Мир волшебных звуков;
6. Песня юного художника – Маша и медведь;
7. Рюкзак – Фиксики;
8. Я рисую небо, я рисую солнце – Dj Rodikoff;
9. Помогатор – Фиксики.

Во время выполнения заданий дети старшего возраста с умственной отсталостью, когда слышали знакомую музыку из любимых мультфильмов, отвлекались, откладывали вещи/задания и начинали пританцовывать за своим рабочим местом. Но в то же время старшие дошкольники, выполняя задания, никак на эту музыку не реагировали, а продолжали выполнять задания. Ребятам также включали более спокойную музыку (пение птиц), старшие дошкольники и младшие школьники никак на нее не отреагировали, лишь младшие дошкольники сначала отвлеклись, услышав пение птиц, но потом также вернулись к своим занятиям. Только один ребенок с нарушением в развитии аутистического спектра потребовал выключить любую музыку.

Во время занятий ЛФК мелодии из мультфильмов помогали детям больше открыться, активнее двигаться, а также создали позитивную атмосферу во время занятий.

Во время проведения занятий (выполнений заданий, таких как рисование, лепка, аппликация) детям лучше включать спокойную и классическую музыку, потому что она помогает настроиться на работу и не отвлекает. В то время как на занятиях по физкультуре лучше всего слушать позитивную музыку, ведь она помогает детям раскрепоститься и больше двигаться. Однако несмотря на то, что музыка, включая её гармоничные звуки, может быть полезна, важно понимать, что любое явление, в том числе и музыка, обладает как положительными, так и отрицательными сторонами.

Выводы. Наше исследование выделяет значимость музыки как мощного инструмента, способного привлекать внимание и формировать эмоциональное восприятие. Музыка, как явление, многогранна. Она охватывает широкий спектр стилей и жанров, от классической до современной популярной музыки, и в каждом из них заключены различные эмоции и культурные контексты. Эффект музыки на человека разнообразен. Исследования показывают, что музыка может вызывать широкий спектр эмоций, от радости до грусти, а также влиять на психическое и физическое состояние. Например, прослушивание спокойной музыки помогает снижать уровень стресса, улучшая общее самочувствие.

Важно отметить, что уважение ко всем видам музыки – это не только способ признания культурной ценности, но и осознание её влияния на нашу жизнь. Музыка может служить средством общения, объединяя людей разных культур и возрастов. Это универсальный язык, который не знает границ. Исследования показывают, что регулярное взаимодействие с музыкой может способствовать улучшению когнитивных навыков, повышению креативности и даже улучшению памяти.

Доступность целебной силы музыки для всех слоев населения подчеркивает необходимость её активного внедрения в повседневную жизнь. Важно развигать программы музыкальной терапии и образовательные инициативы, которые помогут людям осознать и использовать музыкальные ресурсы для улучшения качества жизни. Применение музыки в медицинской практике, например, в реабилитации и психотерапии, подтверждает её положительное влияние на здоровье. В конечном итоге, осознание и уважение к музыке могут значительно обогатить нашу жизнь и способствовать её улучшению.

Литература:

1. Music Therapy & Young Children. Music Therapy with Individual Populations [Электронный ресурс] // American Music Therapy Association. – URL: https://www.musictherapy.org/assets/1/7/MT_Young_Children_2006.pdf
2. Апанасенко, Г.А. Музыкальная терапия: современность и перспективы развития / Г.А. Апанасенко, Н.А. Савельева-Кулик // Украинський медичний часопис. – 2012. – № 4. – С. 416-419
3. Кавасарский, Б.Д. Музыкотерапия / Б.Д. Кавасарский // Психотерапевтическая энциклопедия. – 2000. – С. 274-275
4. Котышева, Е.Н. Музыкальная психологическая коррекция в процессе реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.Н. Котышева // Омский научный вестник. – 2009. – № 2. – С. 179-182
5. Попок, А.Г. Музыкотерапия для детей с ограниченными возможностями здоровья / А.Г. Попок // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2012. – № 150. – С. 244-249
6. Прокопенко, Е.В. Влияние музыки на когнитивные процессы человека / Е.В. Прокопенко // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 22-й Междунар. науч.-практ. конф. – 2017. – С. 416-419
7. Пяткина, Е.С. Реабилитационный потенциал арт-терапевтических технологий в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья / Е.С. Пяткина, Е.С. Гринина // Успехи современной науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 19-22

УДК 372.851

магистрант, учитель математики Воронцова Кристина Игоревна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального

государственного бюджетного образовательного учреждения высшего

образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей № 57» (г. Прокопьевск);

кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры математики,**физики и математического моделирования Фомина Анжелла Владимировна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального

государственного бюджетного образовательного учреждения высшего

образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩЕГО КУРСА «ПОКАЗАТЕЛЬНЫЕ УРАВНЕНИЯ И НЕРАВЕНСТВА В ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ» НА БАЗЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМЫ

Аннотация. В статье представлены результаты анализа эффективности реализации обучающего курса с применением статистической обработки результатов педагогического эксперимента. Проведен анализ контрольно-измерительных материалов ЕГЭ по математике базового и профильного уровней. Выявлены задания, проверяющие знания по теме «Показательные уравнения и неравенства». Разработан Google-сайт, содержащий дидактические материалы по теме исследования. Спроектирован интерактивный Веб-квест, предназначенный для закрепления и проверки знаний. Выделены формы организации учебных занятий и структура обучающего курса. Создан онлайн-курс «Показательные уравнения и неравенства в ЕГЭ по математике» на базе образовательной платформы Moodle, предоставляющий доступ учащимся к учебным материалам. Проведены апробация курса и педагогический эксперимент. Посредством методов математической статистики показана эффективность реализации разработанного курса на базе образовательной онлайн платформы. Для проверки статистической гипотезы применялся универсальный критерий Пирсона.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, обучающий курс, образовательная платформа, статистическая обработка, показательные уравнения и неравенства.

Annotation. The article presents the results of the analysis of the effectiveness of the training course implementation using statistical processing of the results of the pedagogical experiment. The analysis of the control and measuring materials of the Unified State Exam in mathematics of the basic and advanced levels was carried out. The tasks testing knowledge on the topic of «Exponential equations and inequalities» were identified. A Google site containing didactic materials on the topic of the study was developed. An interactive Web quest was designed to consolidate and test knowledge. The forms of organizing educational classes and the structure of the training course were identified. An online course «Exponential equations and inequalities in the Unified State Exam in Mathematics» was created on the basis of the educational platform Moodle, providing students with access to educational materials. The course was tested and a pedagogical experiment was conducted. The effectiveness of the implementation of the developed course on the basis of the educational online platform was shown by means of mathematical statistics methods. Pearson's universal test was used to test the statistical hypothesis.

Key words: pedagogical experiment, training course, educational platform, statistical processing, exponential equations and inequalities.

Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью оптимизации подготовки к ЕГЭ по математике посредством разработки эффективного онлайн-курса, посвященного теме «Показательные уравнения и неравенства». Учитывая растущую роль дистанционного обучения и тот факт, что выбор инструментов и методов обучения зачастую остается за преподавателем, возникает проблема: как спроектировать и реализовать онлайн-курс, максимально отвечающий требованиям ЕГЭ и потребностям обучающихся. Авторами данного исследования был спроектирован онлайн-курс «Показательные уравнения и неравенства» на базе образовательной онлайн платформы Moodle, предназначенный для подготовки к ЕГЭ по математике. Более подробно о проектировании и разработке обучающего курса авторами рассматривалось в [2; 4].

Анализ контрольно-измерительных материалов (КИМ) ЕГЭ по математике базового и профильного уровней, включая кодификатор, спецификации и учебно-методические рекомендации, выявил значительный объем заданий, проверяющих знания по теме «Показательные уравнения и неравенства». Итак, приведём примеры заданий, входящих в ЕГЭ по математике и содержащие показательные уравнения и неравенства.

Задание № 17 базового уровня – учащимся предлагается решить показательное уравнение. Это задание направлено на проверку базовых навыков работы со степенями. Уравнения, как правило, имеют простой вид, где требуется привести степени к одному основанию и решить уравнение с одним неизвестным. Для успешного выполнения задания необходимо уметь применять основные свойства степеней. Решение показательных уравнений в этом задании не требует сложных вычислений, однако необходимо внимательно следить за правильностью преобразований и учитывать, при необходимости, область допустимых значений.

Задание № 6 профильного уровня. В этом задании предлагаются уравнения различной сложности, которые могут включать комбинации степеней с разными основаниями и дополнительные условия. Основная цель задания - проверить умение учащихся применять свойства степеней, решать уравнения, сводящиеся к квадратным или дробно-рациональным, а также умение находить корни уравнений. Показательные уравнения в этом задании в основном представлены в виде, требующем приведения степеней к одному основанию.

Задание № 13 профильного уровня. В рамках этого задания могут встречаться уравнения, содержащие комбинации показательных функций с разными основаниями, а также уравнения, требующие применения логарифмирования для нахождения корней уравнения. Учащимся необходимо не только найти корни уравнения, но и обосновать их правильность, учитывая область допустимых значений и возможные ограничения. Важно продемонстрировать умение работать с различными типами уравнений и применять подходящие математические методы для их решения.

Задание № 15 профильного уровня. В этом задании встречаются показательные неравенства, которые требуют не только алгебраических преобразований, но и анализа области определения, а также учета свойств монотонности показательной функции.

Разработанный курс позволяет организовать самостоятельную работу учащихся, предоставляет им доступ к качественным учебным материалам, интерактивным заданиям и возможностям обратной связи, а также обеспечивает систематическую подготовку к экзамену с учетом специфики рассматриваемой темы.

Задачи, решаемые в ходе педагогического эксперимента:

- спроектировать на базе образовательной онлайн платформы LMS Moodle обучающий курс «Показательные уравнения и неравенства» для подготовки к ЕГЭ по математике и теоретически обосновать необходимость его разработки;
- экспериментально проверить эффективность разработанного курса «Показательные уравнения и неравенства» при подготовке к ЕГЭ профильного уровня, используя его на дополнительных занятиях в 11-м классе.

Изложение основного материала статьи. Программа данного обучающего курса предназначена для обучающихся 11 классов, рассчитана на 30 часов (по 2 часа в неделю). Курс состоит из восьми тематических блоков, охватывающих основные аспекты изучения показательных уравнений и неравенств, который предполагается к изучению во 2 и 3 четвертях учебного года, после изучения раздела «Показательные уравнения и неравенства» в формате факультативных занятий. Обучающий курс структурирован таким образом, чтобы последовательно развивать знания и умения учащихся от простого к сложному. Структура обучающего курса представлена на Рисунке 1.

Формы организации учебных занятий:

- индивидуальная работа с онлайн-материалами (видеолекции, презентации, тесты);
- участие в онлайн-дискуссиях на форумах и в чатах;
- работа в группах над проектами (по желанию);
- самостоятельная работа (выполнение домашних заданий, работа с учебной литературой, подготовка к тестам);
- выполнение тестовых и практических заданий на платформе.

Во время проведения обучающего курса используются также традиционные формы обучения. Занятия содержат теоретическую и практическую части. Большое значение придаётся практической работе обучающихся, педагог в это время чётко контролирует работу и направляет школьников. Результативность обучения отслеживается формами контроля такими, как контрольные, самостоятельные работы, индивидуальные задания, практикумы. Педагогический эксперимент предполагает использование ряда методов, таких как, наблюдение, диагностирующие самостоятельная и контрольная работы, беседа. Материалами, которые мы включили в обучающий курс, послужили, разработанные нами Google-сайт по теме «Показательные уравнения и неравенства» [3,4,6], а также интерактивный Веб-квест «Лило и Стич в затерянном городе», предназначенные для закрепления и проверки знаний по теме «Показательные уравнения и неравенства» [2].

Процесс создания обучающего курса.

1. Определение структуры курса (Рисунок 1).

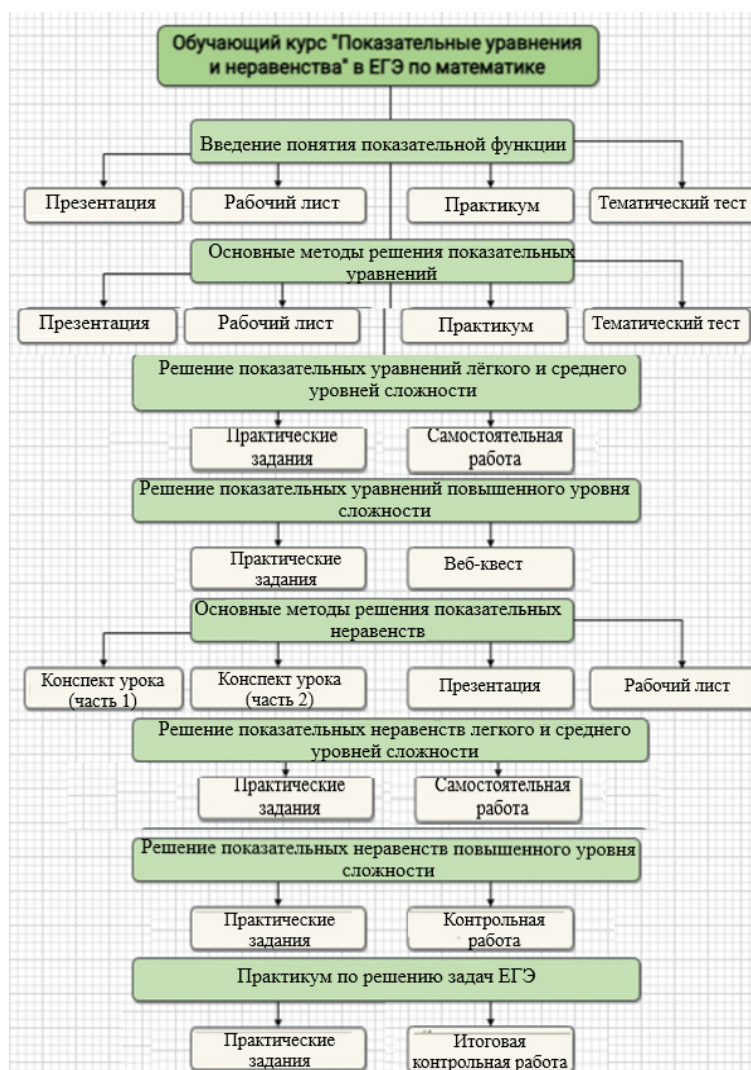


Рисунок 1. Структура обучающего курса

2. Разработка материалов (презентации, рабочие листы, практические задания, практикумы). Пример рабочего листа представлен на Рисунке 2.

3. Создание начальной страницы обучающего курса, а также тематических блоков и их наполнение необходимыми разработанными материалами (Рисунок 3);
4. Формирование работ для контроля и оценки знаний.

Рабочий лист

Обучающий курс «Показательные уравнения и неравенства в ЕГЭ по математике»

Фамилия, имя _____ Дата _____

1 Каждому из четырёх неравенств в левом столбце соответствует одно из решений в правом столбце. Установи соответствие между неравенствами и их решениями (соедини линиями).

$3^x < 27$	$(0; +\infty)$
$0,5^x \geq 4$	$(-\infty; -2]$
$7^x > 1$	$(-\infty; -3)$
$0,4^x < 6,25$	$[-2; +\infty)$

Ответ: _____

3 Реши неравенство $0,2^{x^2+3x-2} > 25\sqrt{5}$. В ответе укажи количество целых решений, которые являются решением неравенства.

Ответ: _____

2 Реши неравенство $\sqrt[4]{5^{x-1}} \geq \sqrt{5}$. В ответе укажи наименьшее целое решение неравенства.

4 Реши $(\frac{1}{9})^{x+1} > \frac{81}{3^x}$ неравенство

☐ $(-\infty; -6)$
☐ $(-\infty; 6)$
☐ $(6; +\infty)$
☐ $(-6; +\infty)$

Рисунок 2. Рабочий лист «Основные методы решения показательных неравенств»

Введение понятия показательной функции

Презентация по теме "Введение понятия показательной функции"

Отметить как выполненный

Рабочий лист по теме "Введение понятия показательной функции"

Отметить как выполненный

Урок - практикум по теме "Введение понятия показательной функции"

Отметить как выполненный

Введение понятия показательной функции

Отметить как выполненный

Рисунок 3. Введение понятия показательной функции

Апробация разработанного нами курса была проведена в 11 «Б» классе на базе МБОУ «Лицея № 57» г. Прокопьевска. Так, в течение 4 месяцев учащиеся принимали участие в апробации курса «Показательные уравнения и неравенства в ЕГЭ по математике». Для выявления уровня усвоения материала из раздела «Показательные уравнения и неравенства» были проведены контрольные работы на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента.

В начале курса была проведена входная контрольная работа, которая состояла из 6 заданий разного уровня сложности (Таблица 1), рассматриваемых в школьном курсе математики. Задания были взяты с сайтов РешуЕГЭ и ФИПИ по математике [7; 8]. Первые два задания имеют базовый уровень сложности и считаются выполненными, если дан верный краткий ответ в виде целого числа или конечной десятичной дроби. Остальные – задания более высокого уровня сложности, где требуется полная запись решения с обоснованием выполненных действий.

Таблица 1

Входная контрольная работа

№	Условие задания	Ответ	Критерии оценивания	Примерное время выполнения задания
1	Задание № 17 (базового ЕГЭ по математике) [7] Найдите корень уравнения: $9^{-5+x} = 729$.	$x = 8$	Правильно решенное оценивается в 1 балл	Не более 5 минут
2	Задание № 17 (базового ЕГЭ по математике) [7] Найдите корень уравнения: $3^{2x-5} \cdot 3^{2x-3} = \frac{1}{81}$	$x = 1$	Правильно решенное оценивается в 1 балл	Не более 10 минут
3	Задание № 13 (профильного ЕГЭ по математике) [9] Решите уравнение: $27^x - 5 \cdot 9^x - 3^{x+2} + 45 = 0$. б) Укажите корни этого уравнения, принадлежащие отрезку $[\log_3 4; \log_3 10]$.	а) $\begin{cases} x = \log_3 5, \\ x = 1. \end{cases}$ б) $x = \log_3 5$	Правильно решенное оценивается в 2 балла. Допущена арифметическая ошибка или недостаточно обосновано – 1 балл.	Не более 15 минут
4	Задание № 13 (профильного ЕГЭ по математике) [7] а) Решите уравнение: $(x^2 + 4x - 2)(4^{3x+1} + 8^{2x-1} - 11) = 0$ б) Укажите корни этого уравнения, принадлежащие отрезку $[-0,5; 0,5]$	а) $\begin{cases} x = -2 \pm \sqrt{6}, \\ x = \frac{1}{2} - \frac{1}{6} \log_2 3. \end{cases}$ б) $\begin{cases} x = -2 + \sqrt{6}, \\ x = \frac{1}{2} - \frac{1}{6} \log_2 3. \end{cases}$	Правильно решенное оценивается в 2 балла. Допущена арифметическая ошибка или недостаточно обосновано – 1 балл.	Не более 20 минут
5	Задание № 15 (профильного ЕГЭ по математике) [7] Решите неравенство: $(9^x - 3^{x+1})^2 + 8 \cdot 3^{x+1} < 8 \cdot 9^x + 20$.	$x \in (-\infty; 0) \cup (\log_3 2; \log_3 5)$	Правильно решенное оценивается в 2 балла. Допущена арифметическая ошибка или недостаточно обосновано – 1 балл	Не более 20 минут
6	Задание № 15 (профильного ЕГЭ по математике) [9] Решите неравенство: $0,25^{\frac{3x-2}{x+2}} \cdot 14^x \cdot x^{-2} \leq \frac{2^{\frac{3x-2}{x+2}} \cdot 112^x}{4^{x^2}}$	$x \in (-2; 0) \cup (0; \frac{2}{3}) \cup [1; +\infty)$	Правильно решенное оценивается в 2 балла. Допущена арифметическая ошибка или недостаточно обосновано – 1 балл.	Не более 20 минут

Максимальное количество баллов, которое можно получить за контрольную работу – 10 баллов.

В эксперименте были выделены три уровня знаний по изученному материалу: низкий, средний и высокий (Таблица 2) [5].

Таблица 2

Шкала распределения уровней знаний учащихся в соответствии с числом верно решённых ими заданий контрольной работы

Уровень знаний	Число правильно решённых заданий в контрольной работе (в баллах)
Низкий	Меньше 6
Средний	6-8
Высокий	9-10

Результаты, представленные в Таблице 3, определенно, свидетельствуют о среднем уровне умения решать показательные уравнения и неравенства различного уровня сложности.

Процент выполнения учащимися заданий на констатирующем этапе

Класс	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %
11 «Б»	42	37	21

По окончании курса была проведена контрольная работа, результаты которой представлены в Таблице 4. Предложенный вариант состоял также из 6 заданий разного уровня сложности, аналогичных заданиям из Таблицы 1.

Таблица 4

Процент выполнения учащимися заданий на контрольном этапе

Класс	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %
11 «Б»	16	21	63

Анализ результатов показал, что у учащихся на контрольном этапе эксперимента преобладает более высокий уровень сформированности навыков решения заданий по теме «Показательные уравнения и неравенства».

Проверим наши предположения о том, что изучение обучающего курса «Показательные уравнения и неравенства» положительно влияют на уровень знаний по данной теме. Для этого применим статистические методы обработки данных и воспользуемся критерием Пирсона. Это универсальный критерий, который подходит для проверки гипотезы о различии распределений двух и более совокупностей [1].

1) Сформулируем гипотезу H_0 и альтернативную ей гипотезу H_1 :

Гипотеза H_0 – уровень знаний после прохождения обучающего курса «Показательные уравнения и неравенства в ЕГЭ по математике» не превышает уровня знаний учащихся до изучения курса.

Гипотеза H_1 – прохождение обучающего курса «Показательные уравнения и неравенства в ЕГЭ по математике» улучшило уровень подготовки к экзамену [1].

2) Допускаем возможность ошибки в исследованиях в 5%, что является приемлемым для педагогических экспериментов, то есть задаем уровень значимости $\alpha = 0,05$.

3) Вычисляем $\chi^2_{\text{эмп.}}$ и сравниваем с $\chi^2_{\text{кр.}}$, в нашем случае $\chi^2_{\text{кр.}} = 5,991$.

Результаты, полученные учащимися в ходе выполнения контрольных работ по уровням владения учебным материалом, на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента приведены в Таблице 5.

Таблица 5

Результаты контрольных работ на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий уровень	8	3
Средний уровень	7	4
Высокий уровень	4	12

Вычислим $\chi^2_{\text{эмп.}}$ по формуле [5]: $\chi^2_{\text{эмп.}} = N \cdot M \cdot \sum \frac{(n_i/N - m_i/M)^2}{n_i + m_i} = 7,091$.

$\chi^2_{\text{эмп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$, следовательно, принимается гипотеза H_1 – прохождение обучающего онлайн – курса улучшило уровень подготовки к экзамену по выполнению заданий связанных с показательными уравнениями и неравенствами.

Таким образом, разработанный курс «Показательные уравнения и неравенства в ЕГЭ по математике» представляет собой комплексное решение проблемы по подготовке учащихся к одному из важных разделов школьного курса математики. Использование платформы LMS Moodle делает обучение доступным и удобным, позволяя учащимся изучать материал в своем темпе и получать своевременную поддержку от преподавателей.

Выводы. Проанализировав результаты, полученные в ходе педагогического эксперимента до изучения обучающего курса и после, можно утверждать о высоком уровне его эффективности при подготовке к ЕГЭ по математике. Для проверки статистической гипотезы об эффективности разработанного обучающего курса применялся универсальный критерий Пирсона.

Литература:

- Ахметжанова, Г.В. Применение методов математической статистики в психолого-педагогических исследованиях: учебное пособие / Г.В. Ахметжанова, И.В. Антонова. – Тольятти: ТГУ, 2016. – 147 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/139705> (дата обращения: 17.05.2025). – ISBN 978-5-8259-1134-2
- Веб-квест «Лило и Стич в затерянном городе»: [сайт]. – URL: <https://sites.google.com/view/pokazatelnye-u-and-n-lilostih/%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D1%8F-%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%86%D0%B0> (дата обращения: 10.06.2025)
- Воронцова, К.И. Использование цифровых образовательных ресурсов при изучении темы «показательные уравнения и неравенства» / К.И. Воронцова, А.В. Фомина // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2024. – № 2(89). – С. 11-16. – EDN HGNLGI.
- Инновационные траектории современного города: коллективная межвузовская монография / К.И. Воронцова, А.В. Фомина [и др.]. – Москва: Актуальность.РФ, 2025. – 178 с. – ISBN 978-5-605-38644-5. – EDN GZBQUJ.
- Овечкина, А.В. Анализ эффективности реализации элективного online-курса «Реальная математика» при подготовке к единому государственному экзамену / А.В. Овечкина, А.В. Фомина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71(4). – С. 232-236. – EDN YOGHLV.
- Показательные уравнения и неравенства: [сайт]. – URL: <https://sites.google.com/view/pokazatel-uravneny-neravenstva/главная-страница> (дата обращения: 27.05.2025)

7. Сайт Федерального института педагогических измерений ФИПИ [Электронный ресурс]. – Москва, 2025. – URL: <http://www.fipi.ru> (дата обращения: 10.05.2025)
8. Сдам ГИА: решу ЕГЭ: [сайт]. – URL: <https://ege.sdamgia.ru> (дата обращения: 17.05.2025)

Педагогика

УДК 377

старший преподаватель Гаах Татьяна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

магистрант Жукова Надежда Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ОТЛИЧИТЕЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И СТУДЕНЧЕСКИХ АРХИТЕКТУРНЫХ ПРОЕКТОВ

Аннотация. Работа посвящена выявлению ключевых различий между профессиональными и студенческими архитектурными проектами. Цель – улучшение образовательного процесса путем лучшего понимания особенностей каждого типа проектов. Архитектурное проектирование представляет собой сложную сферу профессиональной деятельности, охватывающую широкий спектр задач – от разработки оригинальных концепций до оптимизации готовых строительных объектов. Однако между учебным процессом и профессиональной деятельностью существует ряд существенных различий, влияющих на формирование компетентных специалистов. Предметная область данной статьи охватывает два ключевых типа проектирования: профессиональные архитектурные проекты, которые разрабатываются опытными архитекторами и предназначены для реализации, и студенческие архитектурные проекты, которые представляют собой учебные работы, демонстрирующие уровень знаний и умений студентов. При изложении основного материала были выявлены отличительные характеристики профессионального архитектурного проектирования от студенческого: формирование идеи, исследовательская глубина, детализация проекта, использование технологий, коллективная работа, коммуникация и защита проекта. Анализ выявленных различий демонстрирует значимость учета особенностей образовательного процесса и профессиональной деятельности при подготовке будущих архитекторов. Выявленные проблемы указывают на необходимость реформирования образовательных программ таким образом, чтобы студенты получали достаточно практики, могли осознать ответственность и овладеть ключевыми компетенциями. Для преодоления разрыва между учёбой и профессией предлагается внедрить систему наставничества, вовлекать студентов в реальные проектные инициативы, активнее привлекать опытных архитекторов-практиков к процессу обучения. Эти меры позволят подготовить квалифицированных специалистов, способных успешно решать актуальные задачи современной архитектуры.

Ключевые слова: архитектура, профессиональный проект, студенческий проект, профессиональная подготовка, анализ, отличительные особенности.

Annotation. The work is devoted to identifying the key differences between professional and student architectural projects. The goal is to improve the educational process by better understanding the features of each type of project. Architectural design is a complex area of professional activity, covering a wide range of tasks – from the development of original concepts to the optimization of finished construction projects. However, there are a number of significant differences between the educational process and professional activity that affect the formation of competent specialists. The subject area of this article covers two key types of design: professional architectural projects that are developed by experienced architects and intended for implementation, and student architectural projects, which are educational works demonstrating the level of knowledge and skills of students. In the presentation of the main material, the distinctive characteristics of professional architectural design from student were identified: idea formation, research depth, project detailing, use of technology, teamwork, communication and project protection. The analysis of the identified differences demonstrates the importance of taking into account the features of the educational process and professional activity in the training of future architects. The identified problems indicate the need to reform educational programs so that students receive sufficient practice, can understand responsibility and master key competencies. To overcome the gap between studies and profession, it is proposed to introduce a mentoring system, involve students in real project initiatives, and more actively involve experienced practicing architects in the training process. These measures will help prepare qualified specialists who are able to successfully solve current problems of modern architecture.

Key words: architecture, professional project, student project, professional training, analysis, distinctive features.

Введение. Актуальность данной работы заключается в необходимости выявления ключевых отличий между профессиональными и студенческими архитектурными проектами, что позволит не только лучше понять специфику каждого из типов, но и повысить качество учебного процесса в архитектурных вузах.

Архитектурное проектирование, как сфера профессиональной деятельности, охватывает большой круг задач, связанных с созданием и оптимизацией архитектурных объектов [5; 6]. В отличие от студенческого проектирования, ориентированного на образовательные цели и ознакомление с основами дисциплины, профессиональное архитектурное проектирование требует от специалистов довольно глубокого понимания нормативных тонкостей, стандартов и многогранности социальных, экологических и финансовых факторов [7].

Проектирование, как важная составляющая архитектурного процесса, значительно влияет на образовательный контекст. Эта взаимосвязь обширна и многогранна, охватывая как теоретические, так и практические аспекты обучения. Студенческий архитектурный проект, в отличие от профессионального, отличается не только уровнем сложности, но и целью, которая определяется образовательными задачами.

Студенческие проекты часто ориентированы на получение определённых навыков и знаний, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности. В процессе разработки таких проектов студенты сталкиваются с задачами, которые требуют не только креативного подхода, но и базового понимания архитектурных принципов. Эти проекты нацелены на саморазвитие, где ошибка воспринимается как возможность для обучения, а не как неудача. Студенты, как правило, имеют больше времени для экспериментов и исследований, что открывает перед ними возможность пробовать различные стили и решения без давления внешних заказчиков.

В профессиональных архитектурных проектах акцент делается на удовлетворение запросов клиентов, соблюдение сроков и бюджета, а также на соблюдение нормативных требований. При этом уровень детализации и проработка конечного продукта существенно отличаются. Архитекторы сталкиваются с необходимостью учитывать интересы разных сторон, и на

первом плане оказывается практическая целесообразность проектируемого объекта. Такой подход требует от специалистов глубокого понимания рынка, людей и технологий, что, как правило, не является приоритетом в учебных заведениях.

В образовательном процессе студенты учатся не только основам проектирования, но и развивают критическое мышление, формируют навыки командной работы, а также осваивают методы поиска и анализа информации. Эти компоненты становятся необходимыми инструментами для решения более сложных задач на последующих этапах карьеры. Образовательные программы часто включают в себя элементы саморефлексии, где студенты анализируют как свои работы, так и проекты своих коллег, что способствует развитию навыков конструктивной критики и самостоятельного анализа.

Изложение основного материала статьи. Основное различие между профессиональным и студенческим проектом можно заметить уже на стадии формирования идеи. В архитектурных проектах, представленных на конкурсы или для реализации, часто происходит детальное исследование обстановки, где должен быть воплощен проект.

Качество и глубина исследования в рамках архитектурного проекта существенно отличаются от учебных подходов [3]. Профессиональные архитекторы часто применяют различные исследования: социологические, экологические, экономические для обоснования своего проекта. Они стремятся создать жизнеспособный объект, который будет соответствовать не только визуальным заявкам, но и практическим нуждам людей, которые будут его использовать. Студенты, как правило, ограничены ресурсами, что неизбежно отражается на глубине их аналитического обзора [9]. В этом контексте студенческие проекты большей частью фокусируются на разработке концептуальных идей, где оценка окружения имеет второстепенное значение.

Проектирование в архитектуре предполагает использование строгих методов и систематизированных этапов, что делает процесс предсказуемым во времени и финансировании, а также снижает возможные риски [1]. Профессиональные архитекторы должны принимать в расчет коммерческие требования, временные ограничения, а также согласования с различными службами. У студенческих проектов подобные ограничения часто отсутствуют, и это дает возможность учащимся проявлять больше креативности и смелости в своих решениях.

Также необходимо упомянуть о подходе к детализации. Профессиональный проект подразумевает наличие документов, в том числе и рабочие чертежи, спецификации, визуализированные трехмерные модели [8]. Все эти элементы служат инструментом для достижения главной цели – созданного готового объекта. Студенческие проекты, как правило, даже если они включают в себя текстовые элементы, не всегда имеют необходимую степень проработки. Они чаще представляют собой эстетическое выражение концепции, визуализируя идеи, а не готовые строительные решения.

Уровень детализации может быть различен также в области профессионального обеспечения программными продуктами. Архитекторы используют CAD-системы, BIM-технологии и другие специализированные инструменты для создания сложных моделей. Это позволяет более детализировано представлять проект, оценивать его необходимость, сделать расчеты и проработать детали до мелочей. Студенты, даже если используют аналогичные инструменты, могут не обладать достаточной квалификацией для полноценного их применения [2].

Сотрудничество в профессиональной области – это важная часть всего рабочего момента, выражающаяся в тесной работе архитекторов с клиентами, звеном инженерии и другими смежными специалистами. Успех конечного проекта определяется слаженной работой всех участников процесса. В сфере преподавания архитектуры такой вертикали может не хватать, и, хотя студенты часто работают в группах, взаимодействие не всегда обеспечивает интеграцию различных приемов, которые являются важными на реальных проектах.

Обсуждая коммуникацию в проектах, стоит выделить, что студенческие работы иногда не сопровождаются достаточной аналитикой и пояснительными текстами, тогда как проекту, созданному опытной командой, сопутствует тщательно заверенная документация. Это объясняется тем, что студенты часто не имеют ясного понимания необходимости детальной обоснованности своих решений, в то время как профессиональные архитекторы заранее составляют структуры и организуют информацию для удобства восприятия различных заинтересованных сторон.

Введение практических заданий, работа в команде по реальным проектам с участием практикующих специалистов помогает наглядно увидеть различные аспекты проектирования. Это может служить связующим звеном между академическим и практическим подходом, что культурно обогащает образовательный процесс.

Более того, аспекты эстетического восприятия в студенческих проектах могут заметно отличаться от профессиональных проектов. Студенты иногда сосредотачиваются на смелых и непривычных формах, в то время как профессионалы стремятся к компромиссу между инновациями и функциональной целесообразностью, студенческие проекты могут демонстрировать явные отклонения от традиционных представлений о форме, что создает риск отвлечься от практических аспектов проектирования [4].

Способы презентации проектов также различаются. Студенты часто демонстрируют результаты своего творческого изыскания в более расслабленной форме, где важную роль играет не столько конечная цель, но процесс самовыражения. Профессионалы же представляют свои работы в рамках жестких стандартов и требований, что требует от них умения адаптировать информацию под конкретную аудиторию.

На стадии защиты проекта студентов часто сложно отстаивать свои решения и подходы перед преподавателями. Учитывая, что опытные архитекторы имеют навыки аргументации, которые формировались в процессе практики, студенты еще только учатся строить свои доводы. Вопросы, возникающие в процессе обсуждения, могут порой оставаться без должных ответов, что также говорит о недостаточном опыте в исследовании материала и недостаточной самостоятельной работе.

Студенческие проекты могут служить замечательной базой для развития фигуры архитектора, но для успешного перехода от синтетического мышления к системному необходимо больше поддерживающей структуры – как со стороны учебных заведений, так и от профессиональных практиков. Интеграция опыта профессионалов в образовательный процесс позволит студентам быстрее перейти от экспериментирования к реалистичному подходу, который будет основываться на знаниях требований общества, законов и принципов проектирования.

Понимание различий между студенческим и профессиональным проектированием важно для того, чтобы правильно структурировать образовательный процесс, включающий необходимые инструменты подготовки будущих архитекторов. Сравнительный анализ этих аспектов позволяет не только увидеть слабые места текущих программ обучения, но и определить направления для их улучшения, что в дальнейшем во многом послужит целям формирования полноценного профессионализма в области архитектуры.

Наличие различных методологических подходов к проектированию в образовании и на практике обуславливает необходимость дальнейших исследований в данной области. Только через изучение взаимодействия между образовательными учреждениями и профессиональными организациями возможно создание эффективных рамок для развития будущих архитекторов. Важным становится внедрение в учебные планы актуальных тем и задач, которые ставят перед собой современные архитекторы, что позволит студентам лучше подготовиться к реальной практике.

Выводы. В ходе проведенного анализа были выявлены главные аспекты, которые подчеркивают различия между профессиональными архитектурными проектами и студенческими проектами, а также их влияние на образовательный процесс.

Формирование идеи: Профессиональные проекты характеризуются глубокими исследованиями среды, ориентацией на реальные потребности пользователей и экономических реалий. Студенческие проекты, напротив, нацелены на демонстрацию творческих способностей и оригинальности подхода.

Детализация и документирование: Профессиональные проекты предполагают наличие полной технической документации, необходимой для последующего строительства и управления объектом. Студенческая работа чаще ограничивается иллюстрацией общей концепции и общего вида сооружения.

Практическая применимость: Профессиональные проекты реализуются в жизни, поэтому учитывают многие дополнительные факторы (нормативы, финансы, экология). Учебные задания выполняют преимущественно познавательную функцию, позволяя молодым специалистам раскрыть творческий потенциал.

Коллективное взаимодействие: Работа профессионала сопряжена с постоянным сотрудничеством с коллегами разных специальностей и заказчиками. Студенты же часто работают индивидуально, упуская важный элемент командной работы.

Оформление и представление: Презентация профессионального проекта включает полное обоснование решений и грамотную подачу материалов. Студенты часто сталкиваются с трудностями в изложении своей позиции, что связано с недостаточностью исследовательской базы и аргументированной критики собственных предложений.

Эти наблюдения подчеркивают существующий разрыв между образованием и практикой, подчеркивая необходимость внесения изменений в учебные процессы для повышения готовности выпускников к реальному рынку труда.

Повышение качества подготовки будущих архитекторов должно включать следующие меры:

- обучение современным технологиям проектирования и специализированным программам;
- активизацию групповых и междисциплинарных форматов работы;
- регулярное привлечение опытных архитекторов-практиков к процессу обучения;
- создание условий для непосредственного участия студентов в реальных проектных заданиях.

Понимание различий между профессиональным и академическим подходами в архитектурном проектировании может помочь преподавателям и студентам более эффективно организовать учебный процесс. Важно, чтобы студенты не только изучали теорию, но и имели возможность применять свои знания на практике, что может быть достигнуто через участие в реальных проектах, стажировках и конкурсах. Это позволит им развивать необходимые навыки и уверенность в своих способностях, что, в свою очередь, повысит качество их будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Амосова, Т.В. Субъективность и право: о регулятивном потенциале архитектуры / Т.В. Амосова, А.Е. Смирнов // Искусство правоведения. The art of law. – 2024. – № 4. – С. 8-16
2. Асанович, А. Компьютерные средства и эволюция методологии архитектурного проектирования: дис. ... д-ра архитектуры: 18.00.01 / Асанович Александр. – Москва, 2007. – 341 с.
3. Бахлова, Н.А. Приемы оптимизации процесса обучения в рамках дисциплины «архитектурное проектирование» / Н.А. Бахлова, Н.Г. Жукова, К.В. Князева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86(4). – С. 36-40
4. Бондаренко, И.А. Об уместности и умеренности архитектурных новаций / И.А. Бондаренко // Academia. Архитектура и строительство. – 2020. – № 1. – С. 13-18
5. Гаах, Т.В. Проект как одна из форм самостоятельной работы студентов-архитекторов / Т.В. Гаах // Мир педагогики и психологии. – 2024. – № 12(101). – С. 57-62
6. Гаах, Т.В. Творческие проекты в учебной мотивации при подготовке будущих архитекторов / Т.В. Гаах // Наукосфера. – 2024. – № 11(1). – С. 105-108
7. Калягина, Р.В. Современные подходы к обучению архитектурному проектированию / Р.В. Калягина // Архитектурное образование: оценка и развитие. – 2021. – № 3. – С. 50-58
8. Сазыкина, Е.В. Об особенностях постановки архитектурной задачи при проектировании современных производственных объектов / Е.В. Сазыкина // Инновационная наука. – 2021. – № 12(2). – С. 115-117
9. Федорова, М.С. Уровневая классификация методов исследования архитектурных объектов / М.С. Федорова // Architecture and Modern Information Technologies. – 2024. – № 1(66). – С. 55-67

Педагогика

УДК 372.882

кандидат педагогических наук, доцент Ганиева Гульчачак Рафисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);

доктор филологических наук, профессор Сон Людмила Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский университет «МЭИ» (г. Москва);

преподаватель Муллахметова Алсу Дамировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕРЕСА И МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы, в ходе которой выявлялось влияние цифровых учебных материалов и ресурсов на мотивацию и вовлеченность обучающихся в учебный процесс. Авторы работы подчеркивают важность поиска цифровых инструментов, с помощью которых учителя школ могут создавать интерактивные дидактические материалы, учебные тренажеры с элементами геймификации для повышения интереса обучающихся к учебной деятельности. Методологическую основу исследования составили анализ современных научно-методических публикаций и опытно-экспериментальная работа с двумя группами школьников, одна из которых (экспериментальная) использовала цифровые образовательные ресурсы, а другая (контрольная) обучалась без их применения. В ходе проведения опытно-экспериментальной работы применялись анкеты, наблюдения, тесты и статистический анализ данных, позволивших выявить значительное повышение мотивации, активности и учебных достижений учеников, которые обучались с применением цифровых технологий. Кроме того, проведен анализ платформ и определены их преимущества и ограничения. Применение предлагаемых на платформах инструментов для разработки интерактивных учебных материалов и применение

их на уроках привело к выводу о необходимости комплексного и адаптивного подхода к внедрению цифровых инструментов. Полученные данные подтвердили эффективность использования цифровых технологий для повышения заинтересованности и эффективности обучения школьников, а также выявили необходимость повышения квалификации педагогов на предмет их готовности к работе с современным цифровым инструментарием для успешного внедрения цифровых образовательных материалов в учебную деятельность. В перспективе предполагается дальнейшее исследование оптимальных стратегий интеграции цифровых технологий в образовательный процесс и разработка рекомендаций по их применению в разных предметных областях.

Ключевые слова: цифровые образовательные технологии, учебная мотивация, вовлеченность обучающихся, интерактивные платформы, геймификация, персонализированное обучение, онлайн-тестирование, цифровые тренажеры, образовательные инновации.

Annotation. The article presents the results of an experimental study that examined the impact of digital educational materials and resources on students' motivation and engagement in the learning process. The authors emphasize the importance of finding digital tools that can be used by school teachers to create interactive teaching materials and educational simulators with elements of gamification to increase students' interest in learning. The study was based on an analysis of modern scientific and methodological publications and experimental work with two groups of students, one of which (the experimental group) used digital educational resources, while the other (the control group) did not. During the experimental work, questionnaires, observations, tests, and statistical analysis of data were used to identify a significant increase in the motivation, activity, and academic achievements of students who were taught using digital technologies. In addition, the platforms were analyzed and their advantages and limitations were identified. The use of the tools offered on the platforms for developing interactive learning materials and their application in lessons led to the conclusion that a comprehensive and adaptive approach to the implementation of digital tools is necessary. The data obtained confirmed the effectiveness of using digital technologies to increase the interest and efficiency of students' learning, and also revealed the need to improve the qualifications of teachers in terms of their readiness to work with modern digital tools for the successful implementation of digital educational materials in educational activities. In the future, it is planned to further study the optimal strategies for integrating digital technologies into the educational process and develop recommendations for their application in various subject areas.

Key words: digital educational technologies, learning motivation, student engagement, interactive platforms, gamification, personalized learning, online testing, digital simulators, and educational innovations.

Введение. Стремительное развитие цифровых технологий оказывает все большее влияние на все сферы жизни человека, в том числе и на образование. Традиционные методы обучения часто не способны удовлетворить потребности современного поколения, привыкшего к динамичности, интерактивности и доступности информации. В сфере образования уже наблюдаем внедрение цифровых технологий и, в связи с этим, поиск новых подходов к организации учебного процесса, способствующих повышению интереса обучающихся к учебной деятельности и формированию у них позитивного отношения к обретению новых знаний.

Цифровые технологии привнесли в образовательный процесс большой выбор инструментов для создания увлекательного, интерактивного и персонализированного учебного контента. Применение интерактивных онлайн-платформ с возможностями разработки дидактического материала, образовательных игр, тренажеров, квестов и пр., мультимедийных материалов, позволяет педагогам создавать доступную визуализацию сложных научно-теоретических концепций, стимулировать познавательную активность учеников и создавать комфортную среду для самостоятельного обучения и развития.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью адаптации образовательной системы к потребностям цифрового поколения и повышению эффективности образовательного процесса за счет использования современных технологий. Цель исследования – выявление влияния использования цифровых технологий на мотивацию и вовлеченность обучающихся в учебный процесс.

Методологическая основа исследования базируется на анализе современных научных работ, посвященных применению цифровых технологий в образовательном процессе. В качестве ключевых источников использованы труды отечественных исследователей, рассматривающих различные аспекты цифровизации образования, включая цифровые образовательные ресурсы, интерактивные тренажеры, геймификацию и виртуальные технологии.

Особое внимание уделено работам, в которых анализируется эффективность цифровых инструментов в различных образовательных контекстах. Например, в исследовании Л.В. Близо, О.О. Бутовой и А.Н. Мирной [1] рассматривается применение цифровых образовательных ресурсов в современном учебном процессе, что позволило выявить их влияние на мотивацию и познавательную активность обучающихся. Л.В. Воронина, В.В. Артемьева и Е.А. Утюмова [2] изучают организацию образовательного процесса с использованием цифровых тренажеров на уроках математики, демонстрируя их роль в повышении эффективности усвоения материала.

В работах С.И. Граховой рассматриваются цифровые технологии в интерпретации текста [3], применение анимации в начальной школе [5] и использование интерактивных видеотренажеров в малокомплектных школах [6]. Эти исследования подчеркивают важность визуализации и интерактивности в образовательном процессе, что соответствует современным тенденциям цифровизации.

Дополнительные методологические основания были почерпнуты из работ, посвященных геймификации и мобильным образовательным приложениям. Например, К.Ю. Исламова [7] анализирует роль интерактивных тренажеров в учебном процессе, а И.А. Маев и В.А. Жильцов [8] обосновывают применение учебно-игровых мобильных приложений в обучении русскому языку. Эти исследования подтверждают, что игровые элементы и мобильные технологии способствуют повышению вовлеченности и мотивации учащихся.

Таким образом, методологическая база исследования опирается на комплексный анализ современных научных публикаций, что позволяет обосновать выбор цифровых технологий как эффективного средства повышения интереса обучающихся к учебному процессу.

Для решения поставленной цели была проведена опытно-экспериментальная работа (далее – ОЭР) с применением следующих методов:

1. Анализ публикаций, посвященных применению цифровых технологий в образовании, исследованиям мотивации и вовлеченности обучающихся;

2. Опытнo-экспериментальную работу, проведение которой осуществлялось в рамках двух групп обучающихся 7-го класса (n=40). Первая группа (экспериментальная) обучалась с использованием цифровых дидактических материалов, разработанных с помощью инструментария интерактивных онлайн-платформ (Wordwall, Online Test Pad, Madtest, Взнание, LearningApps и др.) и мультимедийных материалов (видео, анимация, интерактивные презентации). Вторая группа (контрольная) обучалась без применения образовательного контента, исключение – презентация к уроку;

3. Для оценки эффективности проведенной ОЭР использовались следующие методы:

а) опрос через анкетирование обучающихся по вопросам мотивации к учебе, интереса к предмету и оценки учебного процесса. Анкета включала вопросы с использованием шкал Ликерта для оценки степени согласия с различными утверждениями;

б) наблюдение за учебным процессом в обеих группах с целью оценки уровня активности и вовлеченности обучающихся;

в) тестирование по учебным предметам (математике, физике, литературе и др.) для оценки академической успеваемости обучающихся;

г) анализ учебных работ обучающихся, заключающийся в оценке качества выполнения учебных заданий, включая анализ ответов на открытые вопросы и самостоятельные работы.

1) Полученные данные обрабатывались с использованием методов математической статистики (корреляционный анализ, t-критерий Стьюдента) с применением программного обеспечения (SPSS).

Изложение основного материала статьи. На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы были апробированы цифровые дидактические материалы, тренажеры, разработанные с помощью цифровых инструментов платформ «Wordwall», «Online Test Pad», «Madtest», «Взнание» и «LearningApps», каждая из которых обладает специфическими преимуществами и ограничениями. Таблица 1 позволяет наглядно сравнить функционал и ограничения каждой платформы.

Таблица 1

Обзор образовательных платформ: преимущества и недостатки

Платформа	Преимущества	Недостатки
Wordwall	– Простота использования – Адаптация под разные дисциплины – Визуальная привлекательность	– Ограниченный функционал для сложных тестов – Нет аналитики результатов
Online Test Pad	– Разноуровневые тесты с автоматической проверкой – Разные форматы вопросов – Детальная статистика	– Сложный интерфейс для младших школьников – Нет геймификации
Madtest	– Быстрое создание тестов – Подходит для олимпиад и контрольных – Интеграция с другими платформами	– Нет интерактивного взаимодействия – Нет мультимедийных элементов
Взнание	– Эффективна для дистанционного обучения – Структурирование материала – Мультимедийные элементы	– Сложность настройки курсов – Необходимость обучения преподавателей
LearningApps	– Разнообразие интерактивных модулей (пазлы, карточки и др.) – Увлекательные задания	– Нет встроенной системы оценки – Ограниченные возможности для сложных тестов

Опытно-экспериментальная работа показала, что представленные цифровые инструменты способствуют повышению интереса обучающихся, однако их эффективность зависит от конкретных образовательных задач. Оптимальным решением является комбинирование платформ в зависимости от целей обучения, например, «Wordwall» и «LearningApps» – для интерактивных заданий, «Online Test Pad» и «Madtest» – для тестирования, «Взнание» – для структурированного курсового обучения. Дальнейшие исследования видятся в оптимизации интеграции данных инструментов в образовательный процесс.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что использование цифровых технологий оказывает положительное влияние на мотивацию и вовлеченность обучающихся в учебный процесс. Анализ данных анкетирования выявил, что обучающиеся экспериментальной группы (в качестве примера, средний балл по шкале мотивации к учебе у экспериментальной группы составлял 4,25, а у контрольной группы – 3,50) в целом проявляли большую заинтересованность в изучаемом материале, чем обучающиеся контрольной группы (средний балл – 3,20). В частности, отмечалось повышение мотивации к учебе, познавательного интереса и позитивного отношения к учебному предмету.

Наблюдения за учебным процессом подтвердили более высокую активность и вовлеченность обучающихся экспериментальной группы. Они чаще задавали вопросы, активно участвовали в обсуждениях и демонстрировали большую заинтересованность в решении учебных задач.

Результаты контрольного тестирования показали, что обучающиеся экспериментальной группы (средний балл – 82,5) достигли статистически значимо более высоких результатов по сравнению с обучающимися контрольной группы (средний балл – 68,0) (t-критерий 5,43, $p < 0.001$). Это свидетельствует о том, что использование цифровых технологий способствует улучшению академической успеваемости.

Анализ учебных работ позволил выявить, что обучающиеся экспериментальной группы демонстрировали более глубокое понимание материала, креативный подход к решению задач и значимо высокий уровень самостоятельности в обучении.

Для детального анализа полученных данных можно привести следующие показатели: 1) мотивация к учебе: средний балл у экспериментальной группы – 4,25, у контрольной – 3,50 ($p < 0.001$); 2) интерес к учебному предмету: средний балл у экспериментальной группы – 4,00, у контрольной группы – 3,20 ($p < 0.001$); 3) вовлеченность в учебный процесс: средний балл у экспериментальной группы – 3,80, у контрольной группы – 2,90 ($p < 0.001$); 4) активность на уроках: процент активных участников у экспериментальной группы – 85%, у контрольной группы – 60% ($p < 0.001$); 5) частота задаваемых вопросов: среднее количество вопросов у экспериментальной группы – 3,5, у контрольной группы – 1,8 ($p < 0.001$).

Результаты контрольного тестирования по предмету показывают, что средний балл у экспериментальной группы составил 82,5, а у контрольной – 68,0 (t-критерий 5,43, $p < 0.001$). Показатель по разделу 1 (теория) у экспериментальной группы – 85,0, у контрольной группы – 70,0 ($p < 0.001$). По разделу 2 (практика) у экспериментальной группы – 80,0, у контрольной группы – 65,0 ($p < 0.001$).

Анализ данных демонстрирует значимые различия в показателях мотивации и вовлеченности между группами ($p < 0.001$). Обучающиеся экспериментальной группы демонстрируют более высокую мотивацию, больший интерес к предмету и активность как субъективных оценках (анкеты), так и объективных показателях (активность и вопросы).

Результаты тестирования подтверждают, что средний балл у экспериментальной группы превышает показатели контрольной примерно на 14,5 баллов, что свидетельствует о высокой эффективности использования цифровых технологий для повышения учебных достижений.

Отсутствие значимых «побочных» эффектов – таких как увеличение утомляемости или снижение социальных навыков – говорит о безопасности и эффективности внедрения технологий. Однако, стоит учитывать, что успех зависит от квалификации педагога и умелого сочетания методов обучения. Недостаточная подготовка педагогов может снизить эффект или привести к негативным последствиям.

В интерпретации результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, учитывались ограничения, связанные с небольшой выборкой и спецификой экспериментальной группы. Тем не менее, полученные данные уже позволяют сделать вывод о том, что цифровые технологии являются эффективным средством повышения интереса обучающихся к учебному процессу и улучшения показателей учебной деятельности.

Выводы. В ходе опытно-экспериментальной работы было установлено, что интеграция цифровых технологий в образовательный процесс оказывает значимое влияние на мотивацию и вовлеченность обучающихся. Анализ данных, полученных в ходе ОЭР, показал статистически значимые различия в показателях мотивации к учебе, интереса к предмету и вовлеченности в учебный процесс между экспериментальной группой (использовавшей интерактивные дидактические и мультимедийные материалы) и контрольной группой (без применения цифровых ресурсов). Эти различия подтверждаются как субъективными оценками (основанными на анкетировании), так и объективными показателями (активность на уроках, частота задаваемых вопросов). Кроме того, результаты контрольного тестирования продемонстрировали, что обучающиеся экспериментальной группы достигли значительно более высоких академических результатов по сравнению с контрольной группой, что свидетельствует об улучшении усвоения учебного материала.

Исследование выявило, что эффективность использования конкретных цифровых инструментов (Wordwall, Online Test Pad, Madtest, Взнание, LearningApps) зависит от конкретных учебных задач и требует методически выверенного подхода. Технологически значимым представляется комбинирование различных платформ для достижения максимальной эффективности работы на уроках.

Полученные результаты подтверждают потенциал цифровых технологий для повышения эффективности образовательного процесса. В дальнейшем, для более глубокого понимания влияния цифровых технологий на образовательные результаты, планируется проведение дополнительных исследований, направленных на изучение различных аспектов их применения и разработку методов оценки эффективности. При этом, необходимо учитывать, что успешное внедрение цифровых технологий требует квалифицированной подготовки педагогов и учета индивидуальных особенностей обучающихся.

Литература:

1. Близно, Л.В. Применение цифровых образовательных ресурсов в современном учебном процессе / Л.В. Близно, О.О. Бутова, А.Н. Мирная // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79(1). – С. 64-67
2. Воронина, Л.В. Организация образовательного процесса на уроках математики с использованием цифровых тренажеров / Л.В. Воронина, В.В. Артемьева, Е.А. Утюмова // Современный учитель – взгляд в будущее: сб. науч. ст. по итогам Междунар. науч.-образоват. форума. – Екатеринбург, 2023. – С. 106-115
3. Грахова, С.И. Цифровые технологии в практике интерпретации текста в школе / С.И. Грахова // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. тр. – Ялта: РИО ГПА, 2023. – № 78(1). – С. 107-110
4. Грахова, С.И. Цифровые учебные тренажеры как средство развития профессиональной компетентности будущего педагога / С.И. Грахова // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. тр. – Ялта: РИО ГПА, 2023. – № 79(2). – С. 65-68
5. Грахова, С.И. Применение анимации в интерпретации художественного и математического текста в начальной школе / С.И. Грахова, Н.Л. Беляева, Т.И. Ярулина // Самарский научный вестник. – 2025. – Т. 14. – № 1. – С. 122-127
6. Грахова, С.И. Использование интерактивных видеотренажеров в сельских (малокомплектных) школах / С.И. Грахова, И.М. Захарова // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 1. – С. 100-110
7. Исламова, К.Ю. Интерактивные тренажеры и их значение в учебном процессе. Виды развивающих игр / К.Ю. Исламова // Перспективы развития строительного комплекса. – 2018. – № 12. – С. 396-399
8. Маев, И.А. К вопросу об использовании учебно-игровых мобильных приложений как вида тренажера в обучении русскому языку / И.А. Маев, В.А. Жилцов // Филологический класс. – 2021. – № 26(1). – С. 293-307
9. Титова, С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика / С.В. Титова. – М.: Эдитус, 2017. – 248 с.
10. Чернецкая, Т.А. Использование цифровых тренажеров для подготовки школьников / Т.А. Чернецкая // Компьютерные инструменты в образовании. – 2021. – № 3. – С. 76-84

Педагогика

УДК 371.314.6

аспирант Гладких Владислав Игоревич

Аккредитованное образовательное частное учреждение высшего образования
«Московский финансово-юридический университет МФЮА» (г. Москва)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. Педагогическое управление играет решающую роль в организации и реализации проектной деятельности в образовательном учреждении. Эффективное управление создает условия для развития творческих способностей, формирования ключевых компетенций и повышения мотивации к обучению у учащихся. Для достижения успеха необходимо разработать стратегию и планирование проектной деятельности, обеспечить необходимые ресурсы, организовать обучение педагогов, осуществлять мониторинг и оценку результатов, а также поддерживать и мотивировать педагогов и учащихся. Проектная деятельность, как известно, является мощным инструментом активизации познавательной активности учащихся. Она позволяет им самостоятельно исследовать интересующие их вопросы, искать решения проблем и представлять результаты своей работы в различных формах. Педагогическое управление проектной деятельностью является сложным и многогранным процессом, требующим от педагога высокого профессионализма, творческого подхода и умения работать с учащимися. Внедрение современных технологий, развитие партнерских отношений и вовлечение родителей в проектную деятельность также являются важными факторами успешного педагогического управления. Грамотное педагогическое управление проектной деятельностью способствует формированию конкурентоспособной личности, готовой к успешной жизни и профессиональной деятельности в современном мире.

Ключевые слова: проектная деятельность, проект, обучающиеся, педагогическое управление, процессный подход, модель педагогического управления, образовательная организация.

Annotation. Pedagogical management plays a crucial role in the organization and implementation of project activities in educational institutions. Effective management creates conditions for the development of students' creative abilities, the formation of key competencies, and the enhancement of their motivation to learn. To achieve success, it is necessary to develop a strategy and planning for project activities, provide the necessary resources, organize teacher training, monitor and evaluate results, and support and motivate teachers and students. Project activities are known to be a powerful tool for activating students' cognitive activity. They allow students to independently explore topics of interest, seek solutions to problems, and present the results of their work in various forms. Pedagogical management of project activities is a complex and multifaceted process that requires high professionalism, creativity, and the ability to work with students from the teacher. The introduction of modern technologies, the development of partnerships, and the involvement of parents in project activities are also important factors for successful pedagogical management. Proper pedagogical management of project activities contributes to the formation of a competitive individual who is ready for a successful life and professional activity in the modern world.

Key words: project activities, project, students, pedagogical management, process approach, pedagogical management model, educational organization.

Введение. Осуществление педагогического руководства проектной деятельностью учащихся представляет собой комплексную и многоаспектную задачу, которая требует от преподавателей образовательного учреждения не только основательных знаний в соответствующей дисциплине, но и умений в сфере организации, стимулирования и координации учебной деятельности подопечных.

Педагогическая модель управления – это совокупность основополагающих принципов, методик и подходов, ориентированных на структурирование и оптимизацию образовательного процесса. Она охватывает разнообразные элементы, такие как разработка планов, организация, контроль и оценка образовательной работы. Ключевые составляющие данной модели могут включать в себя определение целей, связанных с установлением задач образовательного процесса, которые должны быть реализованы в результате педагогической деятельности. Кроме того, планирование, нацеленное на выработку стратегий и проектов для достижения установленных целей, включая учебные программы, графики занятий, распределение ресурсов.

Формирование структуры управления образовательным процессом, распределение функций и ответственности между участниками (педагогическими работниками, воспитателями и курсовыми офицерами, администрацией, учащимися и родителями) также является важной составляющей модели, наряду с отслеживанием и оценкой результатов образовательной деятельности, анализом достижения поставленных целей. Сбор и обработка информации о ходе и результатах обучения позволяют вносить коррективы и улучшения в образовательный процесс.

Действенная модель педагогического управления должна быть гибкой и способной к адаптации, учитывать изменения в образовательной среде и потребности учащихся, внедрять современные технологии и методики обучения, которые могут повысить эффективность образовательного процесса, вовлекая в процесс управления всех участников образовательного процесса – педагогических работников, воспитателей и курсовых офицеров, администрацию, учащихся и родителей.

Изложение основного материала статьи. Механизм управления проектной деятельностью учащихся в значительной степени повторяет классическую структуру управления: анализ текущей ситуации, определение целей, разработка планов, создание проектов, прогнозирование результатов, организация работы, координация действий, отслеживание прогресса, внесение корректировок при необходимости, а также активизация самостоятельной работы суворовцев (обучающихся) на каждом этапе.

Проектируя модель педагогического управления проектной деятельностью в образовании учащихся, мы учитывали механизм управления, рассматривали, что любая модель – это наглядно-логическое представление исследуемого предмета с целью четкого определения компонентов, входящих в состав предмета, связей между ними, а также особенностей функционирования и развития моделируемого объекта.

Такая модель должна предусматривать: – ориентацию образовательного процесса на формирование универсальных учебных действий (компетенций) суворовцев средствами проектной деятельности; – интеграцию педагогических воздействий участников образовательного процесса на формирование у суворовцев положительной мотивации к проектной и исследовательской деятельности и развитию творческого потенциала [5].

Структура педагогического управления проектной деятельностью включает пять компонентов (целеполагающий, структурный, содержательный, организационно-исполнительный и аналитико-результативный). Рассмотрим каждый из них подробнее.

Целеполагающий компонент определяет стратегические цели и задачи управления проектной деятельностью. Он включает в себя анализ образовательных потребностей учащихся, определение приоритетных направлений проектной деятельности, а также формулировку конкретных целей и задач каждого проекта. Ключевым аспектом является соответствие целей и задач требованиям ФГОС и современным образовательным тенденциям, а также учет индивидуальных особенностей и интересов учащихся. Цель должна быть четко сформулирована, измерима, достижима, релевантна и ограничена во времени.

Целеполагание модели связано с созданием условий, обеспечивающих формирование личностных качеств, профиля успешности (персональных компетентностей) суворовца общеобразовательной организацией МВД России.

В рамках данной модели, формирование личностных качеств рассматривается как комплексный процесс, охватывающий развитие нравственных, интеллектуальных, волевых и физических качеств. Особое внимание уделяется формированию гражданской ответственности, патриотизма, уважения к закону и правам человека. Интеллектуальное развитие предполагает формирование умений анализировать информацию, критически мыслить, решать сложные задачи и принимать взвешенные решения. Волевые качества, такие как целеустремленность, настойчивость, самодисциплина и ответственность, формируются через участие в различных видах деятельности, требующих преодоления трудностей и достижения поставленных целей. Физическое развитие обеспечивается через занятия спортом, участие в соревнованиях и ведение здорового образа жизни.

Профиль успешности суворовца общеобразовательной организации МВД России включает в себя ряд персональных компетентностей, которые позволяют ему успешно адаптироваться к изменяющимся условиям, эффективно взаимодействовать с окружающими и достигать поставленных целей. К таким компетентностям относятся: коммуникативная компетентность (умение эффективно общаться и взаимодействовать с другими людьми), информационная компетентность (умение находить, анализировать и использовать информацию), самоорганизационная компетентность (умение планировать и организовывать свою деятельность), компетентность в решении проблем (умение

выявлять проблемы, анализировать их и находить оптимальные решения), а также компетентность в сфере безопасности (знание и соблюдение правил безопасности, умение действовать в экстремальных ситуациях).

Структурный компонент описывает организацию управления проектной деятельностью, включая иерархию управления, распределение ролей и ответственности между участниками образовательного процесса. Этот компонент предполагает создание четкой системы коммуникаций и координации между педагогами, учащимися, родителями и администрацией образовательного учреждения. Важным элементом является формирование проектных команд, определение их структуры и функций, а также разработка регламентов взаимодействия между участниками проекта. Эффективная структура управления способствует более организованному и продуктивному выполнению проектов [1].

В образовательном учреждении управление проектной работой учащихся будет реализовано посредством формирования проектных команд. Возрастной диапазон участников: от 10 до 15 лет.

Обучение строится на базе интегрированных учебных блоков. Структурный элемент представляет собой неизменяемую часть каждого модуля, изучаемую всеми участниками группы. Педагогическое руководство проектной деятельностью в группе выполняет следующие задачи:

- Определение ключевых векторов работы участников образовательного процесса;
 - Приобретение базовых знаний в области проектирования и исследовательской работы;
 - Сбалансированное развитие творческих способностей и всесторонняя технологическая подготовка.
- Вариативный компонент – это индивидуальная траектория обучения ученика в рамках модуля, нацеленная на:
- Формирование предметных компетенций (навыков деятельности);
 - Подготовку к участию в выставках и публичной защите проекта или исследования [2].

Содержательный компонент определяет содержание проектной деятельности, включая выбор тематики проектов, разработку учебных материалов, подбор методик и технологий обучения. Этот компонент предполагает создание образовательной среды, способствующей развитию у учащихся навыков проектной и исследовательской работы. Важным аспектом является интеграция проектной деятельности в учебный процесс, а также использование современных образовательных ресурсов и технологий. Содержание проектов должно быть актуальным, интересным и соответствовать возрастным особенностям учащихся.

Организационно-исполнительный компонент включает в себя планирование, организацию и реализацию проектной деятельности. Этот компонент предполагает разработку календарных планов, графиков выполнения проектов, а также организацию консультаций и мастер-классов для учащихся. Важным аспектом является создание благоприятных условий для выполнения проектов, включая обеспечение необходимыми ресурсами и оборудованием. Организационно-исполнительный компонент также предполагает мониторинг и контроль за ходом выполнения проектов, а также внесение корректировок в случае необходимости.

Аналитико-результативный компонент предполагает анализ результатов проектной деятельности, оценку достигнутых целей и задач, а также выявление сильных и слабых сторон процесса управления. Этот компонент включает в себя проведение рефлексии, анкетирования и интервьюирования участников проектной деятельности. Важным аспектом является использование различных методов оценки, включая самооценку, взаимооценку и экспертную оценку. Анализ результатов позволяет выявить области для улучшения и разработать рекомендации по совершенствованию педагогического управления проектной деятельностью. На основе полученных данных принимаются решения о дальнейшем развитии проектной деятельности в образовательном учреждении.

Поощрение самостоятельной активности учащихся на каждом этапе предполагает создание условий для их самореализации и развития инициативы. Это достигается за счет предоставления учащимся свободы выбора, возможности принимать решения, высказывать свое мнение и участвовать в управлении проектом. Важно поддерживать мотивацию учащихся и создавать условия для их творческого самовыражения. Стимулирование самостоятельной активности способствует развитию у учащихся ответственности, независимости и умения работать в команде.

В дополнение к системному подходу, широко применяемому в теории управления проектами, все большее распространение получает процессный подход, который также находит применение в управлении образовательными проектами. И.И. Мазур, В.Д. Шапиро и Н.Г. Ольдерогге подчеркивают значимость данного подхода, отмечая, что «сложная и многогранная природа управления проектами раскрывается через составляющие ее процессы и их взаимосвязи» [3].

Процессный подход в управлении образовательными проектами подразумевает рассмотрение управления как совокупности взаимосвязанных процессов, нацеленных на достижение проектных целей. Эти процессы охватывают этапы инициации, планирования, реализации, мониторинга и контроля, а также завершения проекта. Каждый процесс включает в себя комплекс действий, выполняемых определенными участниками проекта с использованием необходимых ресурсов.

Основное преимущество процессного подхода заключается в возможности четкого определения стадий реализации проекта, распределения ответственности между участниками и обеспечения рационального использования ресурсов. Он также способствует улучшению взаимодействия и согласованности между участниками проекта, что увеличивает вероятность успешного достижения намеченных целей [6]. Важно подчеркнуть, что процессный подход предполагает постоянное совершенствование процессов управления проектами на основе анализа полученных результатов и обратной связи.

Внедрение процессного подхода в управление проектной деятельностью в сфере образования требует разработки детальных регламентов и процедур для каждого процесса, а также обучения участников проекта принципам и методам процессного управления [7]. Существенным элементом является создание системы мониторинга и контроля за ходом выполнения процессов, позволяющей оперативно выявлять и устранять отклонения от запланированного графика. Эффективное использование процессного подхода способствует повышению качества управления проектной деятельностью и, как следствие, повышению результативности образовательного процесса.

Реализация процессного подхода также предполагает интеграцию с другими подходами к управлению проектами, такими как системный и ситуационный подходы. Системный подход позволяет рассматривать проект как сложную систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов, а ситуационный подход позволяет учитывать влияние внешних факторов на ход реализации проекта. Комплексное применение различных подходов позволяет адаптировать управление проектами к конкретным условиям и задачам образовательной организации.

Его характерными чертами являются:

- разделение процессов управления в проекте на две категории: процессы управления проектом и процессы управления его продуктами;
- определение и обозначение групп процессов управления проектом;
- выделение и обозначение групп процессов по областям знаний управления проектами;
- формирование представления о целостной совокупности процессов, характеризующих всю область практической деятельности по управлению проектами;

– описание определенным образом структурированных процессов управления через входные данные, методы и инструменты, выходы [4].

В дополнение к перечисленным характеристикам, процессный подход подразумевает итеративность, то есть возможность возврата к предыдущим этапам проекта для внесения корректировок и улучшений. Это позволяет адаптироваться к изменяющимся требованиям и повышать качество результатов. Важным аспектом является также интеграция процессов управления проектом и процессов управления продуктами. Это означает, что процессы управления проектом должны быть направлены на обеспечение успешного создания и внедрения продуктов проекта, а процессы управления продуктами должны учитывать требования и ограничения проекта.

Процессы управления проектом включают в себя процессы инициации, планирования, исполнения, мониторинга и контроля, а также завершения проекта. Процессы управления продуктами включают в себя процессы разработки, тестирования, внедрения и поддержки продуктов проекта. Каждая группа процессов имеет свои цели, задачи и методы, а также тесно связана с другими группами процессов. Эффективное управление проектом требует интеграции всех процессов и обеспечения их слаженной работы.

Области знаний управления проектами включают в себя управление интеграцией, управление содержанием, управление сроками, управление стоимостью, управление качеством, управление человеческими ресурсами, управление коммуникациями, управление рисками, управление поставками и управление заинтересованными сторонами. Каждая область знаний определяет специфические процессы, методы и инструменты, необходимые для успешного управления проектом. Интеграция областей знаний позволяет обеспечить целостный подход к управлению проектом и учесть все факторы, влияющие на его успех [8].

Представление о целостной совокупности процессов управления проектами позволяет руководителям проектов и членам проектных команд получить полное представление о том, как устроен процесс управления проектом, какие процессы необходимо выполнить, какие ресурсы использовать и какие результаты ожидать. Это способствует более эффективному планированию, организации и контролю проекта. Кроме того, целостный подход позволяет выявлять и устранять узкие места в процессе управления проектом и повышать его эффективность.

Выводы. Описание структурированных процессов управления через входные данные, методы и инструменты, выходы позволяет четко определить, что необходимо для выполнения каждого процесса, какие методы и инструменты следует использовать и какие результаты должны быть достигнуты. Это способствует стандартизации процессов управления проектами и повышает их предсказуемость. Кроме того, описание процессов позволяет обучать новых членов проектной команды и обеспечивать преемственность знаний.

В заключение, процессный подход является основой для успешного управления проектами в любой области, включая образование. Его применение позволяет структурировать работу над проектами, четко определить этапы и задачи, распределить ответственность между участниками и обеспечить эффективное использование ресурсов. Важно помнить, что процессный подход не является универсальным решением и должен адаптироваться к специфике каждого проекта и организации. Однако его принципы и методы являются мощным инструментом для повышения эффективности управления проектами и достижения поставленных целей.

Литература:

1. Вовк, Е.В. Проектная команда как ресурс современного бизнеса: образовательная стратегия / Е.В. Вовк // Вестник Новгородского государственного университета. – 2019. – № 3(115). – С. 85-88
2. Добротина, И.Г. Проектная деятельность в школе: учимся работать индивидуально и в команде / И.Г. Добротина, Н.А. Заграничная, И.Н. Добротина. – М.: Интеллект-Центр, 2013. – 196 с.
3. Ерома, М.В. Управление проектной деятельностью в сфере социального партнерства школы и театра: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1 / Ерома Марина Владимировна. – СПб., 2024. – 243 с.
4. Кагакина, Е.А. Моделирование педагогического управления проектной деятельностью школьников / Е.А. Кагакина, Н.А. Русакова, С.Л. Лесникова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 68. – С. 279-287
5. Малкова, И.Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Малкова Ирина Юрьевна. – Томск, 2008. – 41 с.
6. Мирошниченко, Е.С. Технология развития проектной компетентности учителя / Е.С. Мирошниченко // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – № 6(64). – С. 68-75
7. Пыканов, И.В. К вопросу о субъектном характере управления проектной деятельностью в общеобразовательном учреждении / И.В. Пыканов // Педагогические и социальные проблемы образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 11 октября 2019 года. – Чебоксары: Изд. дом «Среда», 2019. – С. 185-188
8. Романова, Г.А. Формирование проектной компетентности педагогов / Г.А. Романова // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конф. – 2020. – № 1. – С. 246-254

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат психологических наук, доцент Голованова Людмила Николаевна

Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород)

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: СОДЕРЖАНИЕ, ТЕХНОЛОГИИ И ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Аннотация. В статье обсуждается вопрос внедрения инноваций в иноязычную профессионально ориентированную подготовку студентов неязыковых вузов. В статье проводится анализ научных работ, затрагивающие тему внедрения инновационного подхода в иноязычный образовательный процесс. Автором отмечается последовательные инновационные преобразования подходов в иноязычной практике. Каждый подход рассматривается равнозначно ценным, востребованным современностью и инновационным. В статье затрагивается вопрос о внедрении информационно коммуникативных технологий в иноязычный образовательный процесс. ИКТ технологии способствуют созданию информационной коммуникативной среды. Приводится трактовка информационно коммуникативной среды на основе анализа существующих работ. Обсуждается инновационность модели непрерывной иноязычной подготовки студентов в техническом вузе. Автор приводит примеры внедренных инновационных технологий в иноязычную профессионально ориентированную подготовку студентов технического вуза. В статье обсуждаются ожидаемые результаты внедрения инноваций в профессионально ориентированную подготовку студентов вуза.

Ключевые слова: иностранный язык, профессионально ориентированная подготовка, инновационный подход, неязыковой вуз.

Annotation. The article examines the issue of implementation innovations in a foreign language profession oriented training for students of non-linguistic universities. The article analyzes scientific papers dealing with the topic of implementation an innovative approach to the foreign language educational process. The author notes the consistent innovative transformations of approaches in foreign language practice. Each approach is considered equally valuable, actual and innovative. The article touches upon the issue of the introduction of information and communication technologies in the foreign language educational process. ICT technologies contribute to the creation of an information and communication environment. The interpretation of the information and communication environment based on the analysis of existing scientific papers is given. The innovativeness of the model of lifelong foreign language learning of students at a technical university is discussed. The author provides examples of innovative technologies implemented in the foreign language profession oriented training of technical university students. The article discusses the expected results of the introduction of innovations in the profession oriented training of university students.

Key words: foreign language, profession oriented training, innovative approach, non-linguistic university.

Введение. Несмотря на значительные преобразования в иноязычном образовании, включая непрерывность иноязычной подготовки, персонализацию образовательного маршрута, достаточно широкое распространение ИКТ технологий, практическую деятельность студентов и преподавателей в web среде, остается ряд нерешенных аспектов, требующих дополнительного исследования. Среди данных вопросов ученые и педагоги-практики выделяют инновационные процессы в иноязычном образовании в неязыковом вузе.

Проведенный на настоящий момент анализ вопросов внедрения инноваций в иноязычный образовательный процесс показал целесообразность:

- а) создания инновационной образовательной среды в высшей технической школе;
- б) изменения направления иноязычного образования в языковой профессионально содержательной подготовке будущих специалистов технико-технологического профиля;
- в) внедрения инноваций на уровне определения целей, которые непосредственно зависят от социального заказа;
- г) определения инновационных параметров в разнообразии представленных образовательных технологиях;
- д) изменения личностных детерминант преподавателя и студента в рамках профессионально ориентированного иноязычного взаимодействия.

Изложение основного материала статьи. Закономерности возникновения, прогресса, максимального развития, угасания существующих подходов и методов обучения иностранным языкам определялись актуальными вопросами времени. Отдельные идеи, положения постепенно накапливались, видоизменялись и воплощались в единую концепцию в педагогической сфере. Процесс внедрения инноваций в иноязычную подготовку студентов в целом и в профессионально направленную подготовку в частности отмечался последовательными этапами преобразования, среди которых:

1. Внедрение грамматико-переводного и прямого методов, направленных на стимулирование изучения языка иного лингвосоциума и ознакомление с культурой иностранного языка, воспитания целостной личности.
2. Стратегия развития аудиolingвального, аудиовизуального методов, ориентированных на использование общеупотребительной лексики в рамках коммуникации с носителем языка (в размеренном темпе). Методы предполагали важность получения культурологических знаний с учётом принципа изучения языка иной культуры.
3. Межкультурная направленность сознательно-сопоставительного метода определялась концепцией сопоставления особенностей языковых явлений изучаемого и родного языка в качестве метода познания и конкретизации неизученного в языке.
4. Развитие коммуникативной парадигмы отражалась в идеи трансформации диалога языков в диалог культур, равноправии в межкультурном общении и конкретизации коммуникативной компетенции [7; 10].

Вопросы развития педагогической науки в инновационном контексте, готовности лингводидактики к нововведениям, значимость и актуальность внедрения инноваций в иноязычный образовательный процесс, имплементации инновационных технологий обсуждается в работах ряда ученых. Авторами отмечается развитие инновационного подхода в основе которого лежит непосредственная связь с продуктивностью в иноязычной профессионально направленной подготовке студентов. Продуктивность обеспечивается через адаптацию к индивидуальной личности студента, равноправии в диалоговом иноязычном пространстве, методической целесообразности, вариации форм и видов предметной деятельности [1]. Ряд авторов характеризуют инновационный подход в качестве обновления педагогической деятельности, внедрению новшеств в иноязычную образовательную практику. Реализация инновационного подхода достигается посредством профессионально содержательной, практико-направленной модели, содержащей многоуровневую непрерывную иноязычную подготовку. Формат смешанного обучения направлен на повышение уровня владения языком, научных знаний студентов и подготовки специалистов способных решать глобальные задачи. С психолого-педагогической точки зрения инновационность подхода интерпретируется значимой ролью культурно идентичной личности в поликультурном общении, формированием инновационной компетенции [11].

Внести инновационные изменения в традиционные ориентиры иноязычного образования согласно мнениям некоторых ученых позволяет межкультурная парадигма. Ведущая ценность межкультурного подхода выражается в низкой вероятности проявления негативных, деструктивных проявлений в процессе овладения иностранным языком и иноязычной культуры:

- а) стереотипизация ценностно-культурной ориентации;
- б) безусловный приоритет к иноязычной культуре;
- в) искусственная культурная идентификация;
- г) отсутствие различий в явлениях культуры;
- д) отсутствие внутреннего понимания иноязычной культуры [7].

Целостность и инновационность иноязычной профессионально ориентированной подготовки будущих специалистов может основываться на модели профессионально-коммуникативной подготовки специалиста посредством осуществления сравнительного применения национальных норм речевого поведения, которые способствуют развитию:

- а) гибкости и профессиональной мобильности;
- б) индивидуальных личностных качеств (осмысленность в оценке иной культуры, межкультурная толерантность, эмпатия);
- в) сформированности коммуникативной культуры личности;
- г) билингвальности поликультурной языковой личности, формирующейся в инновационной среде вуза [3].

Инновационность компетентного подхода раскрывается в положении о подготовке личности специалиста как активного преобразователя в профессиональной деятельности и развитии новых характеристик, что соответствует социальному требованию современности [5].

Обращает на себя внимание достаточно высокий уровень дискуссионных вопросов, затрагивающие внедрение ИКТ технологий на всех этапах иноязычной подготовки студентов языковых и непрофильных вузов.

Инновационность проявляется за счет внедрения ИКТ технологий в иноязычную профессионально направленную подготовку студентов при обучении различных аспектов иноязычной продуктивной речевой деятельности (диалог, письмо) [6; 9]. Инновационный подход рассматривается через призму внедрения интерактивных технологий и мультимедийных ресурсов в инновационном дистанционном обучении, изменяющие традиционность методов обучения, предавая процессу обучения динамичность, активность и эффективность [2]. ИКТ технологии на основе использования искусственного интеллекта становятся одним из инновационных инструментов, мотивируя всех субъектов образовательного процесса [4].

Таким образом, каждый рассматриваемый методический подход в лингводидактике, предлагаемый учеными, преподавателями-практиками в разрабатываемых методических моделях обучения с учетом направления подготовки имеет возможность рассматриваться равнозначно ценным, методически оправданным, востребованным иноязычной практикой, продуктивным, инновационным, направленным на формирование языковой компетенции, повышение академических, научных знаний студентов и преобразование образовательной системы.

Использование ИКТ технологий способствуют созданию информационной коммуникативной среды. Информационно коммуникативная среда создает не просто совокупность условий, которые обеспечивают организацию деятельности человека, использующего информационный ресурс посредством интерактивных средств и ИКТ технологий, но и транслируется как целостное сочетание онлайн / офлайн взаимодействия, лежащего в основе информации [8]. Сочетание гуманистического и технологического придает гибкость и адаптивность системе иноязычной подготовки к выдвинутым актуальным требованиям современного общества.

В рамках Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева инновационность модели непрерывной иноязычной профессионально ориентированной подготовки студентов выражена в сетевом взаимодействии, которое подразумевает под собой:

а) непрерывное развитие компетенций с начальной стадии учебно-академической деятельности в рамках опережающей языковой профессионализации, интегрированности в профессиональную деятельность, включенности в профессиональную деятельность до субъективно-активного этапа;

б) интеграцию подходов и андрагогических принципов с учетом особенности иноязычной подготовки на начальном этапе и старшей ступени, включая Передовую инженерную школу;

в) интеграцию инновационных технологий, составляющих ядро профессионально ориентированного подхода с поддержкой цифровизации;

г) непрерывное взаимодействие программ подготовки специалистов с предприятиями-партнерами страны и региона (ГК «Росатом») и новыми структурными образовательными подразделениями («Неймарк»).

Учитывая особенности языкового содержания иноязычного инновационного обучения студентов технического вуза, цели, принципы, условия считаем целесообразным использовать соответствующие технологии на старшем этапе профессионально направленной иноязычной подготовки в Нижегородском государственном техническом университете им. Р.Е. Алексеева.

1. Технология психологической адаптации к межкультурной коммуникативной деятельности и снятия языковой тревожности. Технология направлена на развитие когнитивной, эмоциональной, поведенческой сферы личности студентов и подготовки к решению научно-академических, производственных и исследовательских задач.

2. Технология развития лингвокреативности и когнитивной инновационности. Технология представляет собой информационный базис, направленный на взаимосвязанное обучение видам деятельности в рамках развития коммуникативной компетенции в сфере академического и профессионального общения.

3. Технология web сопровождения учебного процесса по иностранному языку. Технология повышает уровень владения академического английского языка. На этапе субъектной активности студентов старших курсов посредством данной технологии развиваются информационно-аналитические способности. Это позволяет и повышать качество научно-исследовательской деятельности, направленную на создание студентами инновационного продукта.

Применение инновационных технологий в иноязычной профессионально ориентированной подготовке в техническом вузе предполагает:

а) оптимальную трансформацию психических и когнитивных процессов личности, способствуя развитию инновационной направленности в информационной и профессиональной деятельности будущего специалиста;

б) развитие, формирование и расширение ряда приобретаемых компетенций студентов технического вуза;

в) развитие у студентов ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности за счет формирования личностных детерминант (автономность, креативность и др.), определение потенциальной персонализированной образовательной траектории и последующую интеграцию студента в круг профессионального сообщества;

г) формирование целостной личности студента, готового к трансформации в контексте внедрения инноваций.

Выводы. Качественные изменения в системе иноязычной профессионально направленной подготовки студентов технического вуза способствовали формированию эффективной модели непрерывной иноязычной подготовки в высшей школе. Все подходы, используемые в интеграции образуют единое образовательное пространство и создают основу для формирования непрерывного совершенствования компетенций с поддержкой цифровизации и формирования специалиста готового для решения инновационных задач.

Литература:

1. Алмазова, Н.И. К вопросу о лингводидактической педагогической инноватике / Н.И. Алмазова, А.В. Рубцова // The Emissia Offline Letters. Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). – 2013. – № 7. – С. 20-26. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2016.htm> (дата обращения: 29.03.2016)
2. Бай, Цянь. Инновационные подходы в дистанционном обучении английскому языку для китайских студентов-психологов / Бай Цянь, Сунь Юйсюань // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 5. – С. 6-13
3. Варламова, Е.Ю. Система профессиональной языковой подготовки студентов в поликультурной среде вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Варламова Елена Юрьевна. – М., 2021. – 511 с.
4. Ворохобов, А.В. Теоретические аспекты практики внедрения виртуальной образовательной среды / А.В. Ворохобов, Е.В. Плисов // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 3. – С. 5-23
5. Гальскова, Н.Д. Инновации в обучении языку и культуре: PRO ET CONTRA / Н.Д. Гальскова, Е.Г. Тарева // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 10. – С. 2-5
6. Клочихин, В.В. Методика обучения студентов коллокациям на основе корпусных технологий искусственного интеллекта (английский язык, языковой факультет): дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2 / Клочихин Виталий Владимирович. – Тамбов, 2024. – 153 с.

7. Тарева, Е.Г. Межкультурное образование в вузе: лингводидактические стратегии и практики: коллективная монография / Е.Г. Тарева, А.В. Анненкова, О.А. Гаврилюк [и др.]; отв. ред. Е.Г. Тарева. – М.; СПб.: Нестор-История, 2020. – 272 с.

8. Фурсова, Д.А. К проблеме определения понятия «информационно-коммуникативная среда» / Д.А. Фурсова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2020. – № 2(94). – С. 163-168. – DOI: 10.24412/1997-0803-2020-10218

9. Хмаренко, Н.И. Обучение студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии «обучение в сотрудничестве» с использованием ИКТ (английский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2 / Хмаренко Никита Иванович. – Тамбов, 2023. – 253 с.

10. Щерба, Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л.В. Щерба. – М., 1947. – 112 с.

11. Ярославова, Е.Н. Инновационный подход к организации иноязычной подготовки будущего профессионала в университете / Е.Н. Ярославова, М.Г. Федотова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 62-68. – DOI:10.14529/ling170112

Педагогика

УДК 37.013.43

кандидат педагогических наук Гордеева Екатерина Николаевна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Москва)

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В УСЛОВИЯХ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей организации образовательного процесса в условиях многонациональных коллективов на примере Академии управления МВД России. Актуальность исследования обусловлена ростом числа иностранных студентов в российских вузах и необходимостью эффективной интеграции поликультурного компонента в образовательную среду. Целью исследования являлось выявление существующих проблем и возможностей межкультурного воспитания и адаптации иностранных обучающихся. В работе используется принцип «учиться жить вместе», подчеркивающий важность формирования навыков конструктивного межкультурного взаимодействия. Методологическую основу исследования составляют идеи поликультурного воспитания и подходы российских и зарубежных педагогов к вопросам интеграции в многонациональной среде. Эмпирическую базу исследования составили результаты анкетирования 16 иностранных слушателей и адъюнктов 2 курса обучения. Результаты показали высокий уровень комфорта (93,75%) и удовлетворенности (средняя оценка 4,3 по 5-балльной шкале) образовательной средой среди респондентов. Ключевыми факторами комфорта названы дружелюбие преподавателей (75%) и организация совместной работы (43,75%). Несмотря на положительную оценку, были выявлены значимые барьеры: языковой, культурных различий и различий в стиле обучения. Выводы исследования подчеркивают необходимость системной работы по развитию языковой поддержки, межкультурной педагогики и адаптационных программ для повышения качества инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: многонациональный коллектив, межкультурное воспитание, образовательная среда, культурная адаптация, педагогическая поддержка.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the peculiarities of the organization of the educational process in the context of multinational teams using the example of the Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The relevance of the study is due to the growing number of foreign students in Russian universities and the need for effective integration of the multicultural component into the educational environment. The purpose of the study was to identify existing problems and opportunities for intercultural education and adaptation of foreign students. The work uses the principle of "learning to live together", emphasizing the importance of developing skills for constructive intercultural interaction. The methodological basis of the study is the ideas of multicultural education and approaches of Russian and foreign teachers to issues of integration in a multinational environment. The empirical base of the study was the results of a survey of 16 foreign students and second-year adjuncts. The results showed a high level of comfort (93.75%) and satisfaction (average score of 4.3 on a 5-point scale) with the educational environment among respondents. The key factors of comfort were the friendliness of teachers (75%) and the organization of teamwork (43.75%). Despite the positive assessment, significant barriers were identified: language, cultural differences and differences in learning style. The findings of the study highlight the need for systematic work to develop language support, intercultural pedagogy and adaptation programs to improve the quality of an inclusive educational environment.

Key words: multinational team, intercultural education, educational environment, cultural adaptation, pedagogical support.

Введение. Одним из ключевых условий формирования целостной мировоззренческой позиции личности в образовательной среде, особенно в многонациональных коллективах, является развитие терпимости по отношению к другим людям, отличающихся по их убеждениям, ценностям и поведению [12] при одновременном уважении права каждого на собственное мнение и его свободное выражение. Такая позиция особенно актуальна в условиях образовательных систем, ориентированных на ценности открытого межкультурного взаимодействия.

Признание фундаментальной роли образования в формировании гармоничного, устойчивого и инклюзивного общества нашло отражение в международных инициативах. Так, в докладе комиссии ЮНЕСКО, одним из стратегических ориентиров современного образования обозначен особенно значимый в контексте многонационального образовательного пространства принцип «учиться жить вместе» [5], предполагающий формирование у обучающихся навыков конструктивного взаимодействия с представителями различных культур, этносов и мировоззрений, что в условиях поликультурных образовательных коллективов приобретает особую значимость. Учитывая, что за последние 5 лет общее количество иностранных граждан, обучающихся в российских вузах увеличилось на 1,2%, а в 2024 году в российские вузы были приняты 27 926 обучающихся из 167 иностранных государств [7], указанный принцип подчеркивает необходимость воспитания у обучающихся таких качеств, как взаимное уважение, диалогичность и солидарность, которые являются неотъемлемыми элементами эффективной организации образовательного процесса в условиях культурного многообразия.

Изложение основного материала статьи. Реализация принципа «учиться жить вместе» предполагает, что образовательная система должна быть ориентирована на формирование устойчивых установок взаимопонимания между представителями различных этносов, конфессий и культурных традиций. Образовательный процесс в таком контексте

призван способствовать осознанию обучающимися исторического и культурного наследия других народов, их духовных ориентиров и образа жизни. Это, в свою очередь, создает условия для воспитания нового типа мировоззрения, способного обеспечивать конструктивное межкультурное взаимодействие, коллективную работу над общими проектами, а также мирное урегулирование конфликтов, возникающих в мультикультурной среде. Таким образом, актуализируется необходимость интеграции в образовательный процесс поликультурного компонента, обеспечивающего двуединую педагогическую задачу: с одной стороны – формирование у обучающихся глубокого понимания и ценности культурных оснований своей нации, с другой – развитие уважительного отношения к культурным традициям других народов.

Данная проблема не является новой для педагогической мысли. Вопросы интеграции, культурной адаптации и формирования единого социума в условиях многонациональности исследовались А.С. Бирюковой [2], А.Н. Джуринским [6], Э.Р. Хакимовым [13], И.Е. Шолудченко [14], Е.М. Щегловой [15], С.Н. Федоровой [11] и многими др. В условиях социокультурного многообразия поликультурное воспитание становится неотъемлемой частью стратегии формирования гармонично развитой личности, способной к диалогу, принятию и пониманию иных культурных кодов [9]. Поликультурное воспитание в этом контексте выступает как педагогическая задача, обусловленная интенсивным взаимодействием и взаимопроникновением этнических культур, находящихся на разных уровнях социального и исторического развития. Расширение границ культурного опыта личности становится сегодня важным направлением в развитии воспитательных практик [10].

Термин «поликультурное воспитание» (multicultural education) получил широкое распространение в зарубежной педагогической литературе с 1960-х годов. В российское образовательное пространство он вошёл в период социально-экономических реформ, сопровождаемых активизацией миграционных процессов и преобразованиями в структуре межнациональных отношений. В международной образовательной практике под поликультурным воспитанием понимается целенаправленная организация и содержание педагогического процесса, в котором одновременно представлены две и более культуры, различающиеся по языковым, этническим, национальным или расовым признакам [6]. Актуальность межкультурного воспитания возрастает в тех случаях, когда необходимо обеспечить согласование интересов, норм и традиций совместного существования представителей различных этнических сообществ. Возникновение напряжённости и конфликтов в многонациональной образовательной среде, как правило, связано с пересечением базовых этнокультурных различий – таких как особенности культурной идентичности, различия в языке общения, а также соотношение статуса этнических групп в пределах образовательного пространства, будь то национальное большинство или меньшинство [8]. Эти факторы создают объективные предпосылки для формирования устойчивой системы поликультурного воспитания, направленной на интеграцию, взаимопонимание и уважение культурного многообразия в образовательной среде [1].

Анализ педагогической практики позволяет выделить основное содержательное наполнение межкультурного воспитания, включающее: формирование у обучающихся целостного представления о культурном многообразии и взаимосвязях различных культурных традиций; осознание значимости межкультурного взаимодействия как условия личностного развития и самореализации; воспитание позитивного и уважительного отношения к культурным различиям и национальным особенностям; развитие коммуникативных компетенций, навыков диалога и взаимодействия между представителями различных этнокультурных групп на основе взаимопонимания, толерантности и уважения [4].

В образовательных организациях МВД России поликультурное воспитание реализуется в том числе через повседневное общение в поликультурной образовательной среде, в рамках которого особое внимание уделяется профилактике межэтнических конфликтов, формированию навыков конструктивного межличностного взаимодействия и осознанию коммуникативных аспектов, способных повлиять на восприятие партнёра по общению вне зависимости от его этнической принадлежности [15]. Важным направлением является включение обучающихся в различные формы внеучебной деятельности, способствующие культурному взаимообогащению – научное творчество, художественная самодеятельность, спортивно-оздоровительная работа, эстетическое и нравственное воспитание [3].

С целью изучения особенностей организации образовательного процесса в условиях многонациональных коллективов в Академии управления МВД России в апреле-июне 2025 года было проведено пилотажное исследование.

В исследовании принимали участие слушатели и адъюнкты 2 курса обучения в количестве 16 человек (10 слушателей и 6 адъюнктов, 13 мужчин и 3 женщины в возрасте от 25 до 40 лет), представителей Кыргызской Республики, Монголии, Республики Судан, Республики Таджикистан, обучающихся в Академии управления МВД России, что позволяет говорить о наличии определённой репрезентативности данных в контексте межкультурного взаимодействия внутри образовательного процесса. Исследование проводилось при помощи разработанной анкеты, которая включала в себя 23 вопроса, 9 из которых были «закрытыми», 5 «полузакрытых» и 9 «открытых».

В начале опроса обучающимся предлагалось оценить уровень комфорта в многонациональной образовательной среде. Подавляющее большинство участников опроса (93,75%) ощущают комфорт или полный комфорт при обучении в многонациональной группе, что свидетельствует о положительном эмоциональном климате в академической среде. Однако наличие одного нейтрального ответа может указывать на индивидуальные трудности адаптации, требующие дополнительного внимания со стороны преподавателей.

Наиболее значимым фактором комфорта иностранных обучающихся является дружелюбие преподавателей (75,0% ответов), что подчёркивает важность гуманистического подхода и межличностной коммуникации в образовательном процессе. Также для обучающихся важна организация совместной работы (43,75% ответов), что свидетельствует о ценности активного вовлечения обучающихся в коллективную деятельность. Поддержка со стороны одногруппников и владение языком, хотя и менее значимы, всё же играют важную роль в формировании комфортной образовательной среды.

На вопрос о трудностях, испытываемых при обучении в многонациональной группе, 7 (43,75%) человек указали на языковой барьер, 5 (31,25%) – на культурные различия, 4 (25,0%) – на различие в стиле обучения. Как видно, у респондентов наиболее остро ощущается языковой барьер, что неудивительно в условиях обучения на не родном для обучающихся русском языке.

Далее респондентам было предложено оценить по 5-балльной шкале качество организации образовательного процесса с учетом многонациональности группы. 93,75% респондентов оценивают организацию образовательного процесса с учетом многонациональности на высоком уровне (4-5 баллов). Средняя оценка составляет 4,3 балла, что свидетельствует о высоком качестве организации учебного процесса.

Наиболее эффективными для многонациональных групп опрашиваемые отметили практические занятия (10 (62,5%) ответов), интерактивные формы, дискуссии, решение кейсов (5 (31,25% респондентов), что объясняется их интерактивностью и возможностью практического применения знаний. Традиционные лекции также получили высокую оценку, что указывает на их актуальность при правильной организации.

Следующий вопрос касался степени учета преподавателями особенностей многонациональности группы. Большинство респондентов (62,5%) отмечают, что преподаватели полностью учитывают специфику многонациональной группы, в то же

время 37,5% указывают на частичный учет, что требует дополнительной работы по повышению квалификации педагогов в области межкультурной педагогики.

Слушателям была представлена возможность предложить дополнительные меры поддержки, которые, по их мнению, необходимы для обучающихся из других стран. Наиболее востребованной мерой поддержки для иностранных обучающихся является дополнительное языковое обучение (68,75%), психологическая поддержка (43,75%), психолого-педагогические условия для адаптации (18,75%) и культурные мероприятия (31,25%) также являются важными элементами адаптационного процесса.

Опрашиваемым было предложено оценить уровень доступности учебных материалов для обучающихся с разным уровнем владения языком обучения. 3 (18,75%) опрашиваемых отметили как очень высокий, 12 (75,0%) – высокий и 1 (6,25%) человек указал на средний уровень доступности. Эти результаты свидетельствуют о качественной разработке учебно-методических материалов с учетом потребностей иностранных обучающихся.

Респондентам предлагалось оценить, насколько легко им было адаптироваться к новой образовательной и культурной среде. Распределение ответов показывает умеренный уровень сложности адаптации: 37,5% респондентов отметили среднюю сложность, а 25% значительные трудности, что указывает на необходимость акцентирования внимания на адаптационной поддержке для иностранных обучающихся.

На вопрос, что помогло обучающимся в процессе адаптации, 10 (62,5%) опрашиваемых указали на поддержку преподавателей, 7 (43,75%) отметили поддержку одногруппников, 5 (31,25%) отметили личные усилия. Как видно, педагогическая поддержка со стороны субъектов образовательного процесса является ключевым фактором успешной адаптации.

Опрашиваемым также предлагалось указать, какие мероприятия способствовали их интеграции в новую культурную образовательную среду. На этот вопрос были получены разнообразные ответы – проведение совместных занятий с российскими обучающимися, участие в спортивных и творческих мероприятиях – в шахматном турнире, в творческом конкурсе «Щит и Лира», в выступлениях в составе творческой студии Академии, участие в Летней школе молодых ученых, в культурных мероприятиях Академии, занятиях в рамках Университета Культуры. Приведем некоторые ответы – *«мне очень помогло познакомиться с коллегами, разделяющими те же ценности, что и я», «мне понравились различные выезды из Академии на экскурсии»*. Как видно, особую ценность имеют мероприятия, позволяющие установить личные контакты и получить практический опыт погружения в российскую культуру.

Опрашиваемым предлагалось указать дополнительные мероприятия, которые могли бы помочь обучающимся в адаптации. Респонденты предложили проведение конкурсных мероприятий, всех совместных семинарских и практических занятий с российскими обучающимися, а также выездные мероприятия – посещение театров, экскурсионные поездки по Москве и Подмоскovie. На необходимость дополнительного изучения русского языка указали 25% опрошенных. Респонденты также отмечали необходимость расширения общения с россиянами, проведение экскурсий и различных выездных мероприятий с целью изучения культуры Российской Федерации, творческих конкурсов для межкультурного общения, на увеличение количества культурных, спортивных мероприятий, на возможность «налаживания связей с местными студентами и другими иностранными студентами».

Опрашиваемым предлагалось описать те преимущества и недостатки, которые дает им обучение в многонациональной группе. Респонденты отмечали комплекс преимуществ от обучения в многонациональной среде, охватывающих: языковое развитие (совершенствование знаний иностранных языков), культурное обогащение (знакомство с традициями, обычаями и образом жизни других культур), профессиональный рост (адаптация к различным культурным контекстам), социальные связи (дружба, дальнейшее сотрудничество), академическое развитие (новые знания, расширенные научные возможности). Основные недостатки, отмеченные респондентами, касались недостаточного уровня владения государственным языком обучения у части обучающихся, культурные различия в социальных нормах и ожиданиях, была отмечена необходимость адаптации образовательных программ под разнообразные потребности. Приведем некоторые высказывания респондентов: *«Нужно зачислять обучающихся, кто знает русский язык на должном уровне». «Большая разница между культурами в отношении к женщине»*. Опрашиваемым предлагалось в свободной форме изложить предложения по изменению или улучшению, которые бы могли способствовать улучшению образовательного процесса. В ответе на этот вопрос респонденты предложили комплексные меры поддержки: языковую помощь через дополнительные занятия и консультации, финансовую поддержку через повышение денежного содержания слушателей, адаптационные программы и интеграцию с российскими студентами. При этом значительная часть респондентов указала, что удовлетворена текущей ситуацией.

Выводы. Таким образом, на основании проведенного анализа результатов анкетирования иностранных обучающихся Академии управления МВД России можно сделать следующие выводы: подавляющее большинство респондентов (93,75%) ощущают комфорт или высокий комфорт при обучении в многонациональной группе. Они также высоко оценивают организацию образовательного процесса с учетом многонациональности, что свидетельствует о том, что в Академии сложилась благоприятная и поддерживающая многонациональная образовательная среда. Ключевыми факторами создания комфортной атмосферы и успешной адаптации являются дружелюбие и поддержка со стороны преподавателей и организация совместной работы. Несмотря на общую положительную оценку, в процессе исследования были выявлены значимые трудности. Основными проблемами являются: языковой барьер, который затрудняет восприятие учебного материала, участие в обсуждениях и взаимодействие. Это подтверждается и запросом на дополнительные языковые курсы. Также представляют собой определенную сложность для части обучающихся культурные различия, влияя на межличностную и межкультурную коммуникацию. Различия в стиле обучения отмечаются как фактор сложности, требующий адаптации преподавательских методов. Респонденты предлагают различные меры для улучшения ситуации, указывая на потребность в языковой поддержке, адаптационной поддержке, расширении социальной и культурной интеграции. Несмотря на достаточно успешную адаптацию, часть респондентов отметила определенные трудности в процессе адаптации к новой образовательной и культурной среде. Существующие объективные барьеры (языковой, культурный), требуют системной и комплексной работы по их преодолению через развитие языковой поддержки, межкультурной педагогики, адаптационных программ и усиления интеграционных мероприятий.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с продолжением мониторинга удовлетворенности обучающихся образовательной средой. Предполагается расширить исследование на более репрезентативную выборку с вовлечением различных категорий обучающихся и преподавателей.

Литература:

1. Бекирова, Э.Ш. Поликультурное образование как приоритетное направление развития образовательной системы России / Э.Ш. Бекирова, С.Н. Бекиров // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60(2). – С. 39-42
2. Бирюкова, А.С. Организация этнопедагогической деятельности в школе по социализации учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бирюкова Анастасия Сергеевна. – Кемерово, 2014.

3. Гузнова, А.В. Формирование межкультурной компетентности студентов посредством дисциплин гуманитарного цикла / А.В. Гузнова, О.А. Павлова, О.Н. Шумилова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 2(23). – С. 82-85
4. Дашкевич, С.С. Поликультурное образование в современном вузе / С.С. Дашкевич, О.Г. Буденис // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2020. – № 15. – С. 11-14
5. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века / Ж. Делор. – URL: <https://ifap.ru/library/book201.pdf> (дата обращения: 25.07.2025)
6. Джуринский, А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития / А.Н. Джуринский // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 93-96
7. Доклад о реализации государственной политики в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования за 2024 год. – URL: <http://static.government.ru/media/files/rfMFpwIUIBhNM33qAtOqNimaoiOf43wR.pdf> (дата обращения: 24.07.2025)
8. Кириллина, Е.В. Поликультурное воспитание студентов вуза в условиях циркумполярного мира / Е.В. Кириллина, Н.В. Лысанова, М.Ю. Протопопова // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 4(40). – С. 56-67
9. Кусарбаев, Р.И. Подготовка студентов к межкультурному взаимодействию в процессе иноязычного образования в вузе / Р.И. Кусарбаев, Е.В. Калугина, О.В. Мухаметшина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 2(27). – С. 60-63
10. Мосолов, В.А. Всеобщая педагогика об универсализме субъектов воспитания человека: монография / В.А. Мосолов. – СПб.: ЛГУ, 2011. – 143 с.
11. Федорова, С.Н. Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Федорова Светлана Николаевна. – М., 2006. – 40 с.
12. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 839 с.
13. Хакимов, Э.Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Хакимов Эдуард Рафаилович. – Ижевск, 2012. – 50 с.
14. Шолудченко, И.Е. Формирование поликультурной компетентности руководителей образовательных учреждений в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шолудченко Инесса Евгеньевна. – СПб., 2007. – 22 с.
15. Щеглова, Е.М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: на примере курсантов академии МВД: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Щеглова Елена Михайловна. – Омск, 2005. – 23 с.

Педагогика

УДК 371.8.

старший преподаватель Гринева Елена Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);

кандидат педагогических наук Калинин Евгения Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Трансформировавшаяся за последнее столетие социокультурная реальность предстает перед нами в свете еще неполностью изученного, но уже связанного с множеством специфических и уникальных особенностей и опасностей информационного общества. Бурное развитие технологий в XX веке превратило информационные потоки из элемента социальной реальности в самостоятельный социальный объект, пронизывающий все сферы жизни. За последние десятилетия информационное пространство стало ключевым фактором социально-экономического, политического и культурного развития, вызвав «информационный взрыв» – объём знаний с 1990-х годов удваивается ежегодно. Современная социокультурная реальность характеризуется феноменом постправды – размыванием границ между истиной и вымыслом. Это связано с недостатками образования, не соответствующего актуальным вызовам. В таких условиях особенно важны навыки критического восприятия, анализа и оценки информации для ориентации в потоке данных и распознавания достоверных фактов. Преимущественно сильное влияние, сложившаяся в информационном пространстве ситуация, оказывает на подрастающее поколение, поскольку подростковый возраст характеризуется высокой эмоциональной восприимчивостью, и в то же время – некритичностью восприятия, что делает подростков уязвимыми к манипуляциям и дезинформации. На фоне этого возрастает значимость обучения молодого поколения навыкам критического мышления, которые позволяют им успешно адаптироваться в условиях новой социокультурной реальности, а также станут основой для формирования зрелой, ответственной личности, готовой к вызовам современного общества. Статья посвящена обоснованию развивающего потенциала внеурочной деятельности и раскрытию педагогических условий, способствующих эффективному формированию навыков критического мышления. Среди педагогических условий можно выделить: организацию мотивационной и медиаобразовательной среды, групповую работу, использование проблемного подхода, проектных заданий. Авторами представлены методы и формы работы, включая исследовательские проекты, дебаты, игровые технологии и рефлексивные практики, способствующие формированию у школьников универсальных учебных действий, в том числе критического мышления как основы познавательной автономии, интеллектуальной гибкости и когнитивной устойчивости.

Ключевые слова: педагогические условия, критическое мышление, подростки, развитие, внеурочная деятельность.

Annotation. The sociocultural reality that has transformed over the past century is presented to us in the light of the information society, which is still not fully understood but already associated with many specific and unique features and dangers. The rapid development of technology in the 20th century transformed information flows from an element of social reality into an independent social object that permeates all aspects of life. In recent decades, the information space has become a key factor in socio-economic, political, and cultural development, leading to an "information explosion" where the amount of knowledge has doubled every year since the 1990s. The current socio-cultural reality is characterized by the phenomenon of post-truth, which is the blurring of the boundaries between truth and fiction. This is due to the shortcomings of education that do not meet the current challenges. In such circumstances, critical thinking, analysis, and evaluation of information are particularly important for navigating the flow of data and recognizing reliable facts. The prevailing situation in the information space has a particularly strong impact on the younger

generation, as adolescence is characterized by high emotional sensitivity and a lack of critical thinking, making teenagers vulnerable to manipulation and disinformation. Against this backdrop, the importance of teaching the younger generation critical thinking skills that will allow them to successfully adapt to the new sociocultural reality is increasing. The article is devoted to substantiating the developmental potential of extracurricular activities and revealing the pedagogical conditions that contribute to the effective formation of critical thinking skills. Among the pedagogical conditions, we can highlight the organization of a motivational and media-educational environment, group work, the use of a problem-based approach, and project assignments. The authors present methods and forms of work, including research projects, debates, game technologies, and reflective practices, that promote the development of critical thinking as the foundation of cognitive autonomy, intellectual flexibility, and cognitive resilience.

Key words: pedagogical conditions, critical thinking, teenagers, development, extracurricular activities.

Введение. В условиях стремительного развития информационного общества одной из приоритетных задач современности становится обеспечение информационной безопасности личности. Сегодня сознание человека ежедневно подвергается воздействию огромных массивов данных, поступающих из разнообразных источников – средств массовой коммуникации, цифровых платформ и социальных сетей. Поток информации зачастую характеризуется хаотичностью и насыщен искаженными или недостоверными сведениями, что приводит к формированию так называемого информационного шума, затрудняющего идентификацию объективной истины. В связи с этим возникает насущная потребность в формировании способности к критическому восприятию и аналитической переработке поступающей информации. Указанная способность обусловлена развитием критического мышления – когнитивного инструмента, обеспечивающего информационную фильтрацию и оценку её достоверности.

Развитие критического мышления опирается на определённый уровень когнитивной зрелости, включающей аналитические, рефлексивные и метакогнитивные процессы. Эти способности начинают активно формироваться в подростковом возрасте, что делает данный период особенно чувствительным для педагогического воздействия. Следовательно, своевременное и целенаправленное формирование навыков критического мышления у подростков является залогом их успешной адаптации в информационно насыщенной среде и формирования устойчивой личностной позиции.

Термин «критическое мышление» был введен в научный дискурс философом Джоном Дьюи в 1910 году и получил дальнейшее развитие в работах таких выдающихся теоретиков, как Жан Пиаже и Лев Семёнович Выготский. В российской педагогической практике концепт критического мышления стал предметом активного теоретико-методологического анализа сравнительно недавно. В связи с этим эффективные технологии и методики его формирования находятся на стадии становления. И здесь внимание следует обратить на систему внеурочной деятельности, которая может стать благоприятным плацдармом для развития исследуемого навыка. Внеурочная деятельность предоставляет собой более гибкую и свободную среду для усвоения новой информации и отработки умений и навыков, нежели классическое урочное обучение, что позволяет реализовать интерактивные и оригинальные формы работы. Кроме того, внеурочная деятельность часто имеет много общего с реальными жизненными ситуациями, что делает процесс обучения более мотивирующим, практичным.

В настоящей публикации мы предпримем попытку анализа таких педагогических условий, которые наиболее эффективно будут способствовать развитию навыков критического мышления у подростков.

Изложение основного материала статьи. Развитие критического мышления у обучающихся представляет собой сложный и многоаспектный процесс, требующий комплексного учета психолого-педагогических факторов. Он предполагает согласование педагогических стратегий с возрастными и когнитивными характеристиками учащихся, а также использование методов, направленных на интенсификацию мыслительной деятельности. Критическое мышление не возникает стихийно, его формирование требует систематической педагогической поддержки, основанной на специально разработанных методиках, ориентированных на поощрение самостоятельного анализа, логического рассуждения, рефлексии и аргументации [2].

С позиции психологии развития становление критического мышления активизируется уже в младшем школьном возрасте, когда дети начинают овладевать базовыми когнитивными операциями: способностью к анализу информации, установлению причинно-следственных связей и формулированию выводов на основе наблюдений. На последующих этапах онтогенеза, в подростковом возрасте, наблюдается существенное расширение когнитивных возможностей учащихся, что выражается в способности к оперированию абстрактными понятиями, усложнении логико-аналитических операций и усилении процессов саморефлексии. Согласно концепции Дж. Дьюи, одним из определяющих факторов становления критического мышления в этом возрастном периоде является проблемно-ориентированное обучение. Дьюи подчеркивал, что развитие критического мышления активизируется в ситуациях, когда обучающиеся сталкиваются с интеллектуальными затруднениями, требующими осмысленного анализа, выдвижения гипотез и принятия аргументированных решений, а не пассивного восприятия знаний.

Фундаментальные методологические основания исследования процессов развития мышления рассматриваются в работах ряда выдающихся представителей философской мысли (М.С. Каган, Л.Н. Коган, А.Ф. Лосев и др.), а также в трудах классиков отечественной педагогики (П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев и др.) и психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, О.К. Тихомиров, Г.П. Щедровицкий и др.). В рамках этих исследований были теоретически выделены и подробно проанализированы различные характеристики и аспекты мышления как высшей формы познавательной деятельности, в том числе и такое его качество, как критичность.

Актуальность и значимость развития критического мышления как приоритетного направления современной образовательной практики получили научное обоснование в работах зарубежных и отечественных исследователей, среди которых Д. Клустер, Н.Н. Непейвода, Р. Пауль, Д. Халперн и др. Они рассматривают критическое мышление как ключевую компетенцию XXI века, необходимую для успешной адаптации личности в условиях информационного общества и образовательной среды, ориентированной на продуктивное познание и интеллектуальную самостоятельность.

В рамках психолого-педагогической науки рассматриваются различные аспекты формирования критического мышления в образовательном процессе. В частности описывается феномен критического стиля мышления (В.С. Егорина, Ф.Ф. Минкина, Е.А. Мухина, М.А. Тарасова и др.), акцентируется внимание на необходимости целенаправленного формирования интеллектуальных умений учащихся (М.А. Холодная и др.).

Развитие мышления учащихся в образовательной среде также рассматривается через призму активизации их познавательной деятельности (Е.С. Заир-Бек, И.А. Зимняя, А.П. Тряпицына, Г.И. Щукина и др.), ориентации на креативные, творческие формы познавательной активности (Л.А. Григорович, А.В. Кирьякова, Г. Линдсей, К.С. Халл и др.). Кроме того, ряд исследователей (Е.В. Бережнова, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский и др.) подчеркивают необходимость формирования у обучающихся альтернативного мышления и устойчивой мотивации к исследовательской деятельности, которая, в свою очередь, связана с формированием исследовательской культуры личности, как отмечают Т.Е. Климова, И.В. Носаева, В.А. Сластенин, Е.А. Шашенкова и др.

Особый интерес для нас представляют труды учёных, посвященные возможностям внеурочной деятельности в формировании и развитии навыков критического мышления школьников. Среди таких работ можно выделить исследование И.А. Зимней об эффективности использования неформальных форм для развития инициативности и гибкости мышления. Она подчеркивает, что внеурочная среда, ориентированная на добровольность участия, где отсутствует давление оценивания, способствует раскрытию познавательной мотивации и развитию когнитивной рефлексии [3]. Исследование М.А. Холодной также указывает на значимость внеурочной интеллектуальной активности как среды для становления «метакогнитивной осведомленности», которая является основой критического мышления. Она выделяет важность таких форм, как исследовательские проекты и аналитические дискуссии в кружках [6].

Анализ источниковой базы по проблеме показал, что вопрос формирования навыков критического мышления обучающихся является объектом исследования многих современных педагогов и психологов. Однако в большинстве работ упускаются из вида педагогические, развивающие возможности внеурочных форм деятельности для повышения уровня критического мышления подростков.

Результаты анализа позволили выявить противоречия между:

- необходимостью развития критического мышления как ключевой компетенции XXI века и недостаточной сформированностью педагогических технологий его развития;
- широким признанием значимости критического мышления и отсутствием системного подхода к его формированию в образовательной практике;
- сенситивным возрастным периодом подростков и ограниченными возможностями урочной формы обучения для формирования у них критического мышления;
- потенциальными развивающими возможностями внеурочной деятельности и слабой реализованностью этих возможностей на практике.

Стремление разрешить данные противоречия обусловило необходимость определения педагогических условий, способствующих эффективному развитию критического мышления подростков во внеурочной деятельности.

Для решения поставленных задач использованы следующие методы исследования: многоаспектный анализ научных источников, обобщение содержания научных взглядов и положений, анализ педагогических практик, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование, конкретизация теоретических знаний, тестирование. Экспериментальная база исследования: листы № 21 имени генерала А.П. Ермолова г. Орла. Выборка исследования – 51 учащийся 9 класса в возрасте от 14-ти до 16-ти лет.

Критическое мышление представляет собой сложный и многокомпонентный когнитивный процесс, характеризующийся целенаправленным, осознанным, системным и объективным анализом информации, проблемных ситуаций или задач с целью их всестороннего осмысления, формулирования аргументированных выводов и принятия рациональных решений. Процесс опирается на формальные логические операции – проверку фактов, выявление несоответствий и скрытых допущений, оценку надёжности источников, и непрерывную метакогнитивную рефлекссию, корректирующую когнитивные искажения и субъективные установки.

В структуру критического мышления входят ключевые мыслительные действия – анализ, синтез, интерпретация и оценка информации, при этом оно интегрирует как логико-дедуктивные, так и эвристически-творческие компоненты познания в контексте решения сложных интеллектуальных задач [1]. Одним из важнейших его аспектов является развитие рефлексивных умений, позволяющих субъекту осознавать и контролировать собственные мыслительные стратегии, а также гибкость мышления, выражающуюся в готовности пересматривать ранее принятые убеждения в свете новых эмпирических данных или переосмысленных концептуальных подходов к анализируемым ситуациям и проблемам.

С целью исследования наличествующего уровня критического мышления нами была проведена диагностика сформированности навыков критического мышления с использованием методики «Логичность умозаключений» А.В. Батарашева и «Critical Thinking Test-1» Н.Ю. Непряхина (в версии до 2025 года). Анализ полученных данных показал, что 75% подростков имели недостаточный уровень сформированности навыков критического мышления; только 25% обладали достаточно развитым критическим мышлением. 24 подростка показали низкий уровень логичности рассуждений, то есть сниженную способность критически анализировать информацию. Такое же количество респондентов продемонстрировали уровень критичности мышления ниже среднего, а 9 подростков – низкий уровень искомого явления.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости организации специальных условий, которые будут способствовать более эффективному и качественному развитию навыков критического мышления у старших подростков.

Развитие критического мышления обучающихся в рамках образовательного процесса не ограничивается исключительно рамками урочной деятельности, а требует расширенного педагогического пространства, в котором учащиеся могут применять и оттачивать интеллектуальные навыки в ситуациях, приближенных к реальной жизни. В этом контексте особую значимость приобретает внеурочная деятельность как гибкий и вариативный компонент образовательной среды, создающий благоприятные условия для формирования и развития критического мышления подростков.

Внеурочная деятельность, в отличие от строго регламентированной учебной программы, предоставляет учащимся возможности для самостоятельного выбора форм активности, тематики и способов взаимодействия, что способствует активизации их внутренней мотивации и когнитивной вовлечённости. Благодаря этому создаются условия для реализации проблемно-ориентированного подхода, вовлечения в дискуссии, проектную и исследовательскую деятельность. Кроме того, внеурочная деятельность отличается высокой степенью социальной интерактивности, что, согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, создает оптимальные условия для развития мышления в процессе коммуникативного взаимодействия. Именно в среде совместной деятельности подростки осваивают способы аргументированного диалога, учатся воспринимать альтернативные мнения и формировать собственную позицию, что является ядром критического мышления.

Обобщенно педагогические условия и методы, способствующие развитию критического мышления подростков во внеурочной деятельности, мы представили в Таблице 1.

Педагогические условия, методы и формы развития критического мышления подростков во внеурочной деятельности

Условие / Метод	Сущность	Формы / мероприятия
Мотивационная среда	Постановка проблемных вопросов, создание сознательного интереса	– Дискуссия-старт «Всегда ли интеллект – путь к успеху?» – Просмотр короткого видео TED и последующее обсуждение – Кейс «Разум или эмоции: что важнее?» для постановки целей обучения
Работа с текстом и письмом	Основу составляют приемы «кластер», «верные и неверные утверждения», «инсерт», «эссе-рефлексия», которые позволяют учащимся анализировать тексты, интерпретировать смыслы, высказывать собственное мнение. Чтение → анализ → составление эссе, рефлексия	Программа «Формирование критического мышления через чтение и письмо»: – Анализ научно-публицистической статьи (например, интервью с учёным) – Эссе на тему «Что делает человека умным?» – Ведение «рефлексивного блога» или «дневника размышлений»
Групповое обсуждение, групповая работа	Дискуссии, дебаты, обмен позициями – все это направлено на развитие навыков постановки проблем, поиска информации, анализа и представления результатов [5]. Создаются условия для анализа информации, критической оценки медийных источников, формирования медиаграмотности	Дебатные и дискуссионные клубы: – Дебаты «Следует ли ограничивать использование ИИ в образовании?» – Форсайт-сессия «Образование будущего»
		Проектные мастерские и исследовательские клубы [4] Программы типа «Школьное научное общество», «Юный исследователь» и др.
		Медиаобразовательные клубы и школьные СМИ Журналистские кружки, школьные газеты, видеостудии и подкаст-платформы
Игровые технологии	Ролевые, имитационно-деятельностные кейсы, мозговой штурм включают подростков в симулятивную проблемную среду, где необходимы анализ ситуации, прогнозирование последствий, аргументация выбора [5]	Игровые формы и квест-технологии: – Деловая игра «Совет реформаторов образования» (подростки в ролях педагогов, чиновников, учеников) – Кейс-игра «Интеллектуальный кризис в школе: как его решить?» – Мозговой штурм «Какие навыки будут нужны в 2035 году?»
Рефлексия и метапознание	Итоги, оценки, соотнесение новых знаний с опытом, обмен выводами	– Метод «6 шляп мышления» для анализа личного пути в проекте – Рефлексивный круг «Что я узнал, чему научился, что хочу изменить?» – Составление ментальной карты: «Как формируется мой интеллект»

Выводы. Таким образом, внеурочная деятельность представляет собой мощный ресурс в развитии критического мышления подростков, сочетая когнитивную нагрузку, мотивационную направленность, социальное взаимодействие и практическую применимость знаний. Комплексное включение в образовательную практику программ дебатов, исследовательских проектов, медиаобразования и интерактивных форм позволяет не только обогатить образовательный процесс, но и сформировать у подростков устойчивые метакогнитивные и критико-аналитические компетенции, необходимые для функционирования в сложном информационном мире.

Литература:

1. Гирицкий, А.А. Концепция критического мышления: генезис понятия и актуальные проблемы применения в образовании / А.А. Гирицкий, А.О. Лепетюхина, Т.В. Пашенко // Мир психологии. – 2023. – Т. 114. – № 3. – С. 286-300
2. Власова, А.К. Особенности формирования критического мышления у подростков в образовательном процессе сельской школы / А.К. Власова, С.С. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2022. – Т. 5. – № 3. – С. 39-62
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
4. Зимняя, И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности: учебно-методическое пособие / И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова. – Ижевск: УдГУ, 2001. – 103 с.
5. Репкин, В.В. Развивающее обучение: теория и практика: сб. ст. / В.В. Репкин, Н.В. Репкина. – Томск: Пеленг, 1997. – 288 с.
6. Холодная, М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности / М.А. Холодная // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 32-39

УДК 023

кандидат педагогических наук Грушевская Наталья Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ МАЛЫХ ФОРМ: СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ

Аннотация. В статье представлен анализ малых форм библиографических пособий. Среди основных представлены такие формы как буклет, библиографический список, план чтения, библиографическая памятка, дайджест, библиографический очерк, библиографическая закладка, информационная закладка. Малые формы библиографических пособий играют важную роль в продвижении чтения и повышении информационной культуры пользователей. Их компактность и лаконичность делают их особенно привлекательными для широкой аудитории, стремящейся быстро получить необходимую информацию. Буклеты, как правило, содержат краткую информацию о теме, список рекомендуемой литературы и контактные данные библиотеки или организации, выпустившей пособие. Библиографические списки представляют собой перечень отобранных источников по определенной теме, сгруппированных по разделам или хронологии. План чтения предлагает последовательность изучения темы, указывая ключевые произведения и рекомендуемые ресурсы. Библиографические памятки и дайджесты ориентированы на предоставление сжатой информации, содержащей основные факты, понятия и идеи. Библиографические очерки представляют собой более развернутое описание темы, включающее анализ основных источников и критическую оценку различных точек зрения. Библиографические и информационные закладки выполняют функцию навигатора по книгам и ресурсам, предлагая читателю краткие аннотации, цитаты и полезные ссылки. В рамках статьи представлены результаты конкурса по созданию дизайна библиографической закладки среди студентов.

Ключевые слова: библиографическое пособие, малая форма, библиографическая закладка, буклет, библиографический очерк, дайджест, библиографический список, конкурс.

Annotation. The article presents an analysis of small forms of bibliographic manuals. The main forms include a booklet, a bibliographic list, a reading plan, a bibliographic memo, a digest, a bibliographic essay, a bibliographic bookmark, and an information bookmark. Small forms of bibliographic manuals play an important role in promoting reading and enhancing the information culture of users. Their compactness and conciseness make them especially attractive to a wide audience seeking to quickly obtain the necessary information. Booklets usually contain brief information about the topic, a list of recommended literature, and contact details of the library or organization that issued the manual. Bibliographic lists are a list of selected sources on a specific topic, grouped by section or chronology. The reading plan suggests a sequence of studying the topic, indicating key works and recommended resources. Bibliographic memos and digests are aimed at providing concise information containing basic facts, concepts and ideas. Bibliographic essays are a more detailed description of the topic, including an analysis of the main sources and a critical assessment of various points of view. Bibliographic and informational bookmarks serve as a navigator through books and resources, offering the reader brief annotations, citations, and useful links. The article presents the results of a competition to create a bibliographic bookmark design among students.

Key words: bibliographic manual, small form, bibliographic bookmark, booklet, bibliographic essay, digest, bibliographic list, competition.

Введение. Согласно определению Коршунова О.П. «Библиографическое пособие – это некоторое упорядоченное множество библиографических записей, объединенных единством замысла, назначения, формы и (или) содержания заключенной в пособие библиографической информации» [1]. Библиографические пособия можно классифицировать на две основные категории: крупные и малые, каждая из которых обладает своими уникальными характеристиками и функциональными особенностями.

К категории крупных библиографических пособий относятся такие виды, как библиографические указатели, путеводители по литературе, аналитические очерки, обзоры, антологии и энциклопедии. Эти издания представляют собой систематические сводки информации о литературных произведениях, авторах и других аспектах библиографии, предназначенные для углубленного изучения и профессионального использования.

Малые библиографические пособия, в свою очередь, включают в себя более компактные и специализированные материалы, такие как списки литературы, памятки, закладки, листовки, планы чтения и другие подобные ресурсы. Эти документы, как правило, ориентированы на оперативное предоставление информации и служат вспомогательными инструментами для быстрого поиска и навигации в библиографических данных.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим малые формы библиографических пособий.

Буклет представляет собой формат, структурированный в виде гармошки, треугольника или «домика». Его визуальная привлекательность достигается за счёт использования многоцветной печати и высококачественных иллюстраций. В библиотечной практике буклеты играют важную роль, выполняя разнообразные функции:

- информационная репрезентация библиотеки: буклеты служат для представления ключевых аспектов деятельности библиотеки, включая её миссию, историческую эволюцию, спектр предоставляемых услуг и регламентирующие правила;
- маркетинг библиотечных направлений: они способствуют популяризации различных направлений работы библиотеки, таких как детские образовательные программы, работа с молодёжью, краеведческие исследования и другие;
- продвижение библиотечных мероприятий: буклеты информируют о предстоящих и прошедших культурных событиях, таких как выставки, лекции, мастер-классы и литературные вечера, способствуя их интеграции в культурную жизнь общества;
- чествование литературных юбилеев: создание специализированных буклетов, посвящённых юбилеям выдающихся писателей, классиков литературы, значимых литературных произведений и книг, позволяет увековечить их культурное наследие и привлечь внимание к их творчеству.

Библиографические списки, являясь важным инструментом в информационной деятельности, классифицируются на два основных типа: информационные и рекомендательные.

Информационные списки представляют собой структурированные массивы материалов, предназначенные для регулярного информирования пользователей о вновь поступивших в библиотеку ресурсах. Их основная цель заключается в оперативном ознакомлении читателей с актуальными публикациями, включая как новые книги, так и специализированные документы, представляющие интерес для профессионалов в конкретной области знаний.

Рекомендательные списки, напротив, ориентированы на стимулирование интереса к определенной теме. Они содержат информацию, которая может быть полезна широкому кругу пользователей, включая как специалистов, так и неспециалистов, и способствует углублению знаний в выбранной сфере.

Таким образом, оба типа библиографических списков играют ключевую роль в обеспечении доступа к актуальной информации и формировании информационного пространства, удовлетворяющего разнообразные потребности пользователей [2].

Следующей малой формой библиографического пособия можно назвать план чтения, он разрабатывается с целью самообразования, расширения общего культурного или профессионального кругозора, а также для изучения конкретного вопроса. Библиотека предоставляет поддержку в организации эффективного чтения: в ходе беседы с читателем выясняются его интересы, объем информации, которую он желает получить, а также перечень прочитанных им книг или статей. На основании этой информации подбирается необходимая литература, и отбирается не более пяти-семи наименований, которые составляют «обязательный минимум». Читателю объясняется, почему изучение литературы следует проводить в указанной последовательности, а не иным образом. Указываются важные произведения, с которыми необходимо ознакомиться в начале, а также те, которые следует рассматривать позже, и акцентируется внимание на ключевых аспектах, требующих особого рассмотрения.

Также следует отметить такую форму как библиографическая памятка, она представляет собой сжатое справочное издание, которое выполняет функцию популяризации и критического анализа литературных произведений. Обычно она посвящена значимому историческому событию или выдающейся личности, что позволяет интегрировать ее в контекст культурного и научного наследия. Зачастую такие памятки издаются в рамках юбилейных мероприятий, направленных на увековечивание памяти о значимых датах и личностях [3].

Основные аспекты:

- библиографическая памятка функционирует как компактное справочное пособие;

- ее целью является реклама и рекомендация литературы;

- традиционно она фокусируется на историческом событии или выдающейся личности;

- часто такие памятки издаются в честь юбилейных дат, что подчеркивает их мемориальный и образовательный характер.

Дайджест представляет собой тщательно структурированный и систематизированный сборник отобранных фрагментов текстов, извлеченных из разнообразных источников. В его состав входят цитаты, выдержки, конспекты и, в редких случаях, рефераты. Такой формат позволяет с высокой степенью полноты и объективности представить информацию, аккумулированную из различных литературных и научных трудов, что, в свою очередь, способствует достижению глубокого и всестороннего понимания исследуемых вопросов. Данный подход обеспечивает интеграцию знаний из различных областей, что является важным аспектом для формирования целостного и системного восприятия материала.

Библиографический очерк – еще одна из малых форм библиографического пособия, которая представляет собой художественно-публицистическую работу, напоминающую рассказ. Он посвящен значимым историческим явлениям, событиям или судьбе конкретной личности. Данный жанр способствует глубокому и многогранному пониманию определенных событий, позволяя читателю самостоятельно осмыслить их. Тема очерка должна быть актуальной, вызывать интерес и содержать новые сведения о событиях прошлого. Это представляет собой сжатое представление различных материалов, включая критические статьи, рецензии, воспоминания и литературно-художественные произведения. Количество источников варьируется в зависимости от темы очерка, однако для его создания рекомендуется отобрать наиболее значимые, предпочтительно 7-10 книг и статей.

Особое внимание хотелось бы уделить такой малой форме как библиографическая закладка, она представляет собой специфическую форму рекомендательной библиографии, предназначенную для целенаправленного привлечения внимания читателей к конкретному литературному произведению, автору или тематическому направлению. Основная цель данной формы заключается в стимулировании читательского интереса и формировании мотивации к ознакомлению с рекомендуемыми материалами. Библиографическая закладка выполняет функцию информационного катализатора, который, посредством тщательно отобранных библиографических данных, способствует углублению читательского опыта и расширению культурного кругозора. Это полоска бумаги, обладающая разнообразными размерами, чаще всего узкой формой. С одной стороны закладки располагается название и изображение обложки основной книги, а с другой – информация о других изданиях, которые могут быть интересны читателю. Это могут быть книги, похожие по жанру или теме, или произведения того же автора.

Кроме художественной литературы, на закладке можно разместить научно-популярные произведения, связанные с основной темой. Закладка имеет стандартный размер – от 5 до 8 см в ширину и от 25 до 30 см в высоту. Обычно на закладке помещается до 10 названий. Для удобства читателя можно использовать как индивидуальные, так и групповые аннотации, а также тексты, которые объединяют книги между собой. В отличие от библиографической закладки, информационная не содержит рекомендательного списка. Если она ориентирована на молодого автора, то обычно включает информацию о нём, его фотографию, изображение обложки книги и небольшой отрывок из его произведения. Также рекомендуется указать наличие книги в библиотечном фонде и/или предоставить ссылку на интернет-ресурс, откуда была получена информация.

Закладка похожа на план чтения, но в отличие от него, она отталкивается не от темы, а от конкретной книги. Кроме того, полезно добавить информацию о других работах автора, если таковые имеются, и упомянуть, какие литературные награды или признания он получил. Это создаст более полное представление о его творческой деятельности и повысит интерес к его произведениям. Для удобства читателей стоит включить QR-код, который ведет на страницу с подробной информацией о книге или на сайт самого автора. Таким образом, информационная закладка будет не только источником знаний, но и удобным инструментом для поиска дополнительной информации, что сделает её более интерактивной и полезной.

Книжная закладка – это специальный предмет в виде полоски или ленты, который вставляется между страниц книги для отметки места чтения.

Среди студентов факультета гуманитарного образования Краснодарского государственного института культуры, обучающихся по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность» был проведен конкурс по созданию дизайна библиографической закладки. Конкурс проводился в Телеграмм канале. В рамках конкурса было две номинации: «Великая Отечественная Война», необходимо создать книжную закладку, посвященную событиям, героям, памятным местам, связанным с ВОВ. Вторая номинация «Свободная тема» – можно создать любой дизайн библиографической закладки по любимым книгам и проявить свою творческую индивидуальность. На скриншоте представлена информация о конкурсе (скриншот 1). Даты конкурса с 10 по 24 апреля 2025 года. Для того, чтобы принять участие в конкурсе, необходимо прислать в комментарии к посту созданную закладку и подписать своей имя.

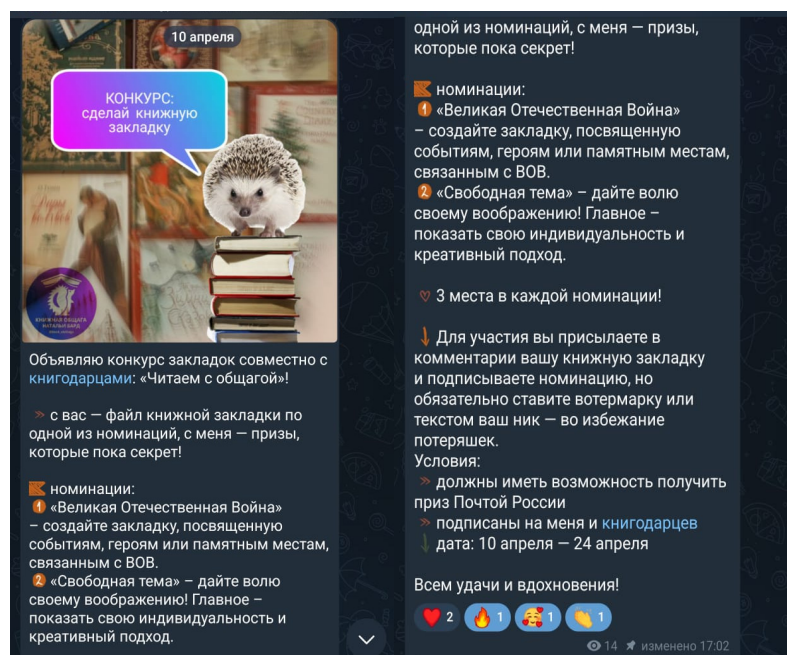


Рисунок 1. Информация о конкурсе «Создай книжную закладку»

Цель конкурса – привлечение студентов к творческой работе по созданию книжных закладок.

Задачи:

- составление положения о конкурсе;
- составление бюджета на подарки победителям;
- выставление в телеграмм канале и в социальной сети Вконтакте информации о конкурсе;
- награждение победителей конкурса.

Проект направлен на:

1. Повышение творческих способностей студентов;
2. Изучение малых форм библиографических пособий (библиографической закладки);

Этапы реализации конкурса:

- 1 этап: разработка концепции конкурса, прогнозирование ожидаемых результатов;
- подготовка положения о конкурсе.

2-этап – моделирование конкурса: разработка рабочего плана подготовки конкурса, формирование участников конкурса, разработка планов подготовки и проведения конкурса.

3 этап – реализация конкурса: 10-24 апреля 2025 года – сбор конкурсных работ;

4 этап – подведение итогов конкурса (награждение победителей).

В отведенный период участники присылали свои работы. Победители были отмечены призами на 1, 2, 3 места по двум номинациям.

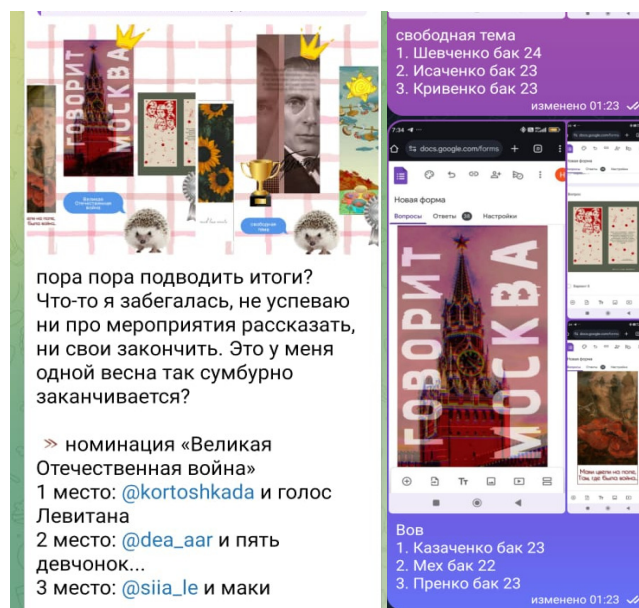


Рисунок 2. Подведение итогов конкурса

Ниже представлены книжные закладки, победившие в номинации «Великая отечественная война» и книжные закладки, победившие в номинации «Свободная тема»:

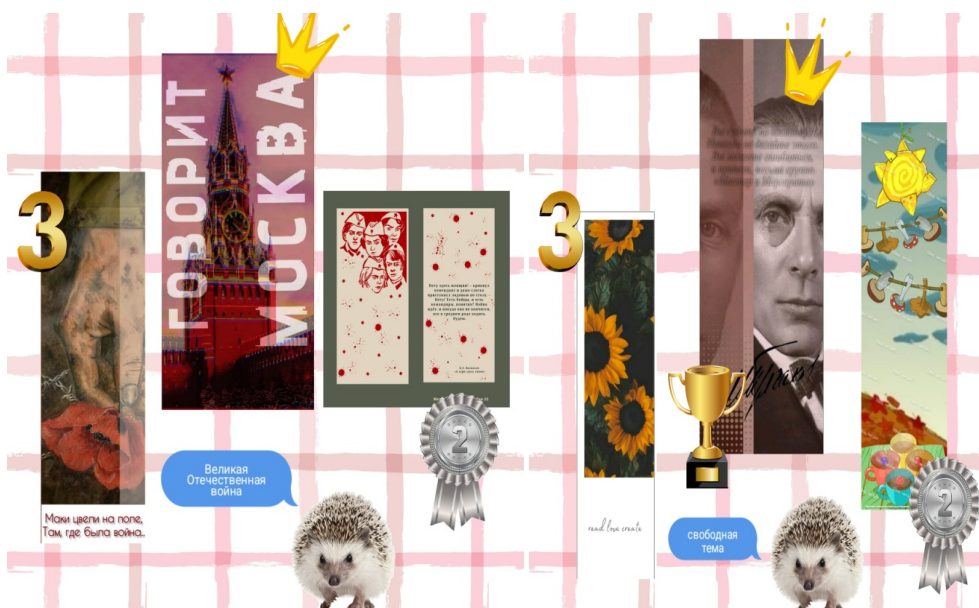


Рисунок 3. Книжные закладки, победившие в конкурсе

Победители конкурса были награждены подарочными сувенирами.

Выводы. Малые формы библиографических пособий, такие как памятки, листовки, буклеты, закладки и списки литературы, играют значимую роль в современной информационной среде. Их компактность, доступность и тематическая направленность делают их незаменимым инструментом для оперативного удовлетворения информационных потребностей пользователей.

Конкурс на лучшую библиографическую закладку – это не просто соревнование в креативности и мастерстве, но и эффективный способ популяризации чтения и продвижения библиотечных фондов. Библиографическая закладка, как миниатюрный информационный объект, может нести в себе краткую, но емкую информацию о конкретной книге, авторе или литературном жанре, что стимулирует интерес к чтению и расширяет кругозор.

При проведении конкурса были разработаны четкие критерии оценки работ, учитывающие как эстетические, так и информационные аспекты. Оценивались оригинальность идеи, качество исполнения, соответствие теме конкурса, информативность и грамотность текста.

В заключение, конкурс на лучшую библиографическую закладку – это эффективный инструмент для продвижения чтения, развития творческих способностей и повышения интереса к библиотеке как к центру культуры и информации.

Литература:

1. Коршунов, О.П. Библиографоведение: учебное пособие / О.П. Коршунов, Н.К. Леликова, Т.Ф. Лиховид. – СПб.: Профессия, 2023. – 334 с.
2. Малые формы библиографии – методическая консультация / МБУК «Новозыбковская централизованная библиотечная система». – URL: <https://nowbibl.ru/2016/02/maly-e-formy-bibliografii-metodicheskaya-konsul-tatsiya/> (дата обращения: 18.06.2025)
3. Справочник библиографа / науч. ред. А.Н. Вансеев, В.А. Минкина. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Профессия, 2005. – 592 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Губарева Наталья Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» Министерства просвещения России (г. Барнаул);

кандидат педагогических наук, доцент Тарасова Оксана Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» Министерства просвещения России (г. Барнаул);

студент Сапрыкин Павел Павлович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» Министерства просвещения России (г. Барнаул)

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА

Аннотация. Формирование исследовательских компетенций у студентов физкультурного вуза в рамках деятельности студенческого научного сообщества позволяет повысить интенсивность образовательного процесса. Проанализированы и выявлены актуальные направления формирования научно-исследовательской деятельности будущих спортивных педагогов. Приведен мониторинг и анализ уровня развития исследовательских компетенций обучающихся физкультурного вуза. Определены основные направления для оптимизации и интенсификации исследовательской деятельности. С целью усовершенствования образовательного процесса предлагаем использовать системно-деятельностный подход. Основное направление выбранного подхода направлено на активизацию познавательной самостоятельности студентов высшей школы. Важным фактором в результате анализа аспектов системно-деятельностного подхода в рамках исследования явился не только количественный прирост оцениваемых показателей, но и их качественное изменение. Полученные результаты

позволяют говорить о необходимости модернизации и структуризации учебно-исследовательской деятельности обучающихся физкультурного вуза. Применение обучающимися обретенного опыта позволяет им результативно решать профессиональные задачи, поставленные перед спортивным педагогом. Данные направления являются фактором профессиональной конкурентоспособности будущих учителей физической культуры и тренеров по видам спорта.

Ключевые слова: компетенции, познавательная деятельность, исследовательская деятельность, системно-деятельностный подход, мотивация, физическая культура и спорт, спортивный педагог.

Annotation. Formation of research competencies in students of a physical education university within the framework of the student scientific community allows to increase the intensity of the educational process. The current directions of formation of research activities of future sports teachers are analyzed and identified. Monitoring and analysis of the level of development of research competencies of students of a physical education university are provided. The main directions for optimization and intensification of research activities are defined. In order to improve the educational process, we propose to use a system-activity approach. The main direction of the chosen approach is aimed at activating the cognitive independence of students of higher education. An important factor in the result of the analysis of the aspects of the system-activity approach within the framework of the study was not only a quantitative increase in the assessed indicators, but also their qualitative change. The obtained results allow us to talk about the need to modernize and structurize the educational and research activities of students of a physical education university. The application of the acquired experience by students will allow them to effectively solve professional tasks set before a sports teacher. These directions are a factor in the professional competitiveness of future physical education teachers and sports coaches.

Key words. competencies, cognitive activity, research activity, system-activity approach, motivation, physical education and sports, sports teacher.

Введение. В свете современной парадигмы высшего образования развитие компетенций обучающихся отличается глубокой интеграцией образовательных технологий в учебный процесс. На первый план выступает комбинация знаний, навыков и установок на развитие исследовательских компетенций, которые позволяют студенту высшей школы приобрести ценностные ориентации, сформировать поведенческие модели в рамках научной этики, осмысление исследовательских действий, что может быть выражено в способности самостоятельно выполнять и проектировать собственные научные исследования [1, С. 14; 4, С. 82; 5, С. 440].

Формирование исследовательский компетенций у студентов физкультурного вуза в рамках деятельности студенческого научного сообщества позволяет повысить интенсивность образовательного процесса, так как это способствует самоорганизации и саморазвитию. У студентов высшей школы появилась возможность результативно применять обретенный опыт для решения не только учебно-познавательных, но и профессиональных задач. Благодаря государственной политике данное направление в последнее время вызывает повышенный интерес как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов, потому что появилась возможность монетизировать продукт (статьи, участие в конференциях различного уровня) данного процесса [1, С. 18; 2, С. 7; 6, С. 220].

Однако проблема высшей школы, по нашему мнению, состоит в оптимизации данного процесса. Перед педагогами, выступающими в роли научных наставников, постоянно ставятся задачи по усовершенствованию образовательного процесса в направлении научно-технологического развития. Ряд авторов с целью усовершенствования образовательного процесса предлагают использовать системно-деятельностный подход, который направлен на активизацию познавательной самостоятельности студентов высшей школы. Активизация познавательной самостоятельности обучающихся способствует формированию у них компетенций, необходимых для успешной карьеры и жизни в условиях современного общества. Это не только повышает их конкурентоспособность на рынке труда, но и способствует развитию интеллектуального и творческого потенциала нации в целом.

Таким образом, интеграция инновационных методов и технологий обучения, а также развитие у студентов навыков самостоятельного обучения, являются ключевыми стратегиями для обеспечения качественного и актуального образования [2, С. 8; 3, С. 19].

Планомерная организация познавательной деятельности студентов интенсифицирует их учебную и исследовательскую деятельность, способствует их профессиональному росту, как молодого ученого. Данное направление активно реализуется в Федеральном государственном бюджетном учреждении науки Институт физики Земли им. О.Ю. Шмидта Российской академии наук, Крымском федеральном университете имени В.И. Вернадского, Томском государственном педагогическом университете, Сибирском государственном университете физической культуры и спорта, Московским государственным университетом им. М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургским государственным университетом и Новосибирским государственным университетом, Смоленским государственным университетом спорта, а также в одном из старейших научно-исследовательских институтов в области физической культуры и спорта ФГБУ ФНЦ ВНИИФК. Профессорско-преподавательский состав этих вузов активно поддерживает научную деятельность студентов [3, С. 22; 7, С. 9; 8, С. 102; 9, С. 192].

Перечисленные образовательные учреждения организуют регулярные научные мероприятия, такие как международные конференции, всероссийские олимпиады и конкурсы, что позволяет студентам не только повысить свой уровень знаний, но и оптимизировать профессиональные контакты. Кроме того, многие университеты внедряют программы наставничества, где опытные ученые помогают молодым исследователям в их работе. Такие наставники могут выступать в роли консультантов, помогать в написании научных статей и даже предлагать темы для будущих исследований. Это не только способствует личностному росту студентов, но и укрепляет связь между образовательной и научной средой.

В связи с вышесказанным целью исследования явилось теоретическое и экспериментальное обоснование применения системно-деятельностного подхода в образовательном процессе для интенсификации формирования исследовательских компетенций студентов физкультурного вуза.

Системно-деятельностный подход представляет собой актуальный метод обучения, направленный на активное участие обучающихся в образовательном процессе. Этот подход основывается на принципах деятельностного метода, разработанного Л.С. Выготским, и ставит во главу угла развитие личности обучающегося через интенсификацию своей учебной деятельности [4, С. 82; 8, С. 100; 10, С. 208].

Одним из ключевых аспектов системно-деятельностного подхода является организация учебной деятельности таким образом, чтобы она была максимально приближена к реальным жизненным ситуациям. Это достигается за счет использования разнообразных форм и методов обучения, таких как проектное обучение, исследовательская деятельность, проблемное обучение. В рамках этих методов преподаватель высшей школы не только передает знания, но и способствует развитию у обучающихся навыков критического мышления, анализа информации, принятия решений и т.д.

Кроме того, системно-деятельностный подход акцентирует внимание на развитии у обучающихся самостоятельности и ответственности за свой образовательный процесс. Студенты высшей школы учатся планировать свою работу, оценивать

результаты своих усилий, а также сотрудничать с одноклассниками и профессорско-преподавательским составом вуза. Это способствует формированию у них способности к саморегуляции и саморазвитию, что особенно важно в условиях современного динамичного мира.

Наше предположение, что привлечение студентов с первого курса в научно-исследовательскую деятельность в рамках учебного процесса по научным направлениям утвержденным ВУЗом, в частности, Алтайским государственным педагогическим университетом, способствуют повышению сформированности исследовательских компетенций, явилось гипотезой нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. Регулярные совместные выступления на научно-практических конференциях различного уровня позволяют студентам, обучающимся по специальности «Физическая культура» и «Физкультурно-спортивное образование», реализовать себя в роли молодого ученого, а в дальнейшем и самостоятельно реализовать себя как наставник. Освоение исследовательских компетенций будущими спортивными педагогами способствует обретению научного стажа и преемственности в рамках научной школы. Для этого важно профессорско-преподавательскому составу не только самим выступать в роли научных наставников, но и готовить подрастающее поколение через преемственность знаний, умений и научного опыта.

Методы и организация исследования. 1. Теоретический анализ научно – методической литературы. 2. Опрос. 3. Педагогический эксперимент. 6. Методы математической статистики.

Исследование проводилось на базе Алтайского государственного педагогического университета, в городе Барнауле с 2021 по 2025 год. В эксперименте приняли участие 20 студентов, обучающихся по специальностям «Физическая культура» и «Физкультурно-спортивное образование» в возрасте от 18 до 24 лет.

В нашей педагогической деятельности в рамках системно-деятельностного подхода мы опирались на триединство процессов: мотивация, целеполагание и самоорганизация. Для оценки исследовательских компетенций нами сформированы две группы по 10 студентов физкультурного вуза из числа обучающихся по специальностям «Физическая культура» и «Физкультурно-спортивное образование».

На констатирующем этапе нашего исследования в результате опроса студентов, а также на основании анализ литературных источников нами выявлены три направления, которые, по их мнению, являются важными на пути становления молодого ученого: мотивация, целеполагание и самоорганизация. В рамках формирующего исследования нами разработан перспективный план проведения семинаров, круглых столов, диспутов с привлечением научных деятелей, имеющих различный стаж (от 3 до 50 лет) исследовательской деятельности. Одним из эффективных методов в данном направлении является именно формат наставничества, где используется один из принципов обучения, где равный обучает равного. Преподаватели готовят студентов формируя у них исследовательские компетенции и когда их опыт позволяет считать их молодыми учеными, то студенты старших курсов, магистранты выступают уже в роли наставников и курируют исследовательскую деятельность новичков, которые находятся только на первых этапах своей научной карьеры. Все мероприятия в рамках разработанного плана были реализованы в течение 4 лет в экспериментальной группе. Контрольная группа развивала исследовательские компетенции в рамках учебных планов по специальностям «Физическая культура» и «Физкультурно-спортивное образование».

У студентов на этапе контрольного исследования были выявлены достоверные изменения исследуемых параметров применения системно-деятельностного подхода. Нами проанализированы результаты опроса студентов, а также их публикационная активность и участие в конференциях различного уровня (от вузовских до международного уровня) (рис. 1).

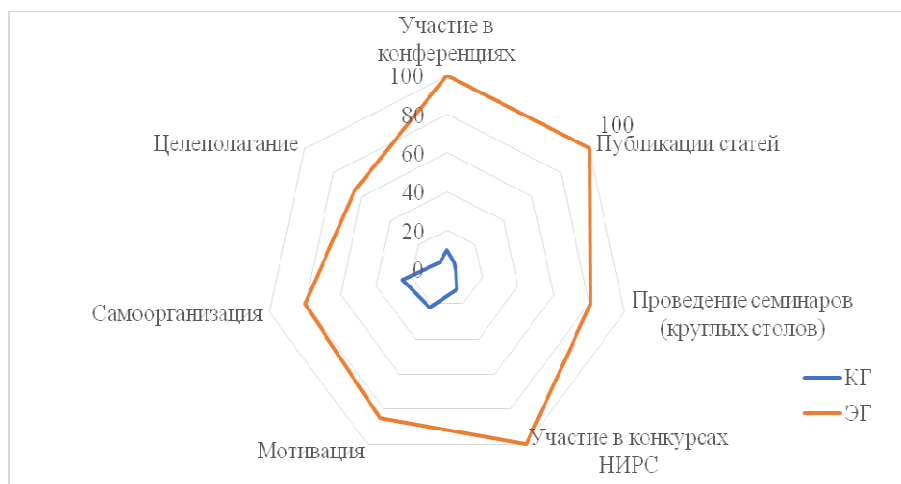


Рисунок 1. Анализ формирования исследовательских компетенций по ключевым аспектам в рамках системно-деятельностного подхода, количество

В результате анализа сформированности исследовательских компетенций молодых ученых, обучающихся по специальностям «Физическая культура» и «Физкультурно-спортивное образование» в контрольной и экспериментальной группах по ключевым аспектам в рамках системно-деятельностного подхода выявлено, что достоверные изменения произошли в обеих группах. Однако, показатели экспериментальной группы достигли очень высоких (от 60 до 100%) результатов по оцениваемым показателям.

Важным фактором в результате анализа аспектов системно-деятельностного подхода в рамках исследования явился не только количественный прирост оцениваемых показателей, но и их качественное изменение. Так, например при анализе мотивации обучающихся к ведению исследовательской деятельности внешняя мотивация изменилась на внутреннюю, то есть написание научно-исследовательских работ у участников проведенного эксперимента стало не из-за чувства долга и по принуждению, а преобразилось в убежденность, что данный вид деятельности для начинающих ученых для них является одним из приоритетных для профессионального роста.

Выводы. Регулярные совместные выступления на практических конференциях различного уровня позволяют молодым ученым, обучающимся по специальностям «Физическая культура» и «Физкультурно-спортивное образование», реализовать

себя в роли наставника. Освоение исследовательских компетенций будущими спортивными педагогами способствует обретению научного стажа и повышению конкурентоспособности. Особенно важным, при проведении научных мероприятий крайне важно не только делегировать студентов для участия в научно-практических конференциях в качестве докладчиков, но и привлекать их именно в роли организаторов и волонтеров научных мероприятий. Это позволяет студентам в режиме полного погружения осознать роль каждого участника в коллективной деятельности и взрастить активного члена научного сообщества.

Таким образом, интенсификация научной деятельности студентов включает в себя развитие студенческих научных обществ и клубов, где студенты могут обсуждать свои проекты, делиться идеями и обмениваться опытом. Такие объединения часто становятся площадкой для старта новых научных проектов и инициатив, что способствует развитию инноваций и научно-технического прогресса в России.

В перспективе нашего исследования разработать и масштабно внедрить в практику высшего образования специалистов в сфере физической культуры и спорта системно-деятельностный подход с опорой на триединство направлений: мотивация, целеполагание и самоорганизация для оптимизации и интенсификации формирования исследовательских компетенций обучающихся физкультурного вуза.

Литература:

1. Андриенко, Е.В. Методологические и технологические проблемы современного педагогического образования / А.А. Веряев, А.Н. Дахин [и др.]. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2023. – 218 с.
2. Бальсевич, В.К. Стимулируемое развитие кинезиологического потенциала человека / В.К. Бальсевич // Культура физическая и здоровье. – 2013. – № 5(47). – С. 7-9
3. Везетиу, Е.В. Концепция профессионального стандарта педагога и сфера его применения / Е.В. Везетиу // Педагогический вестник. – 2022. – № 22. – С. 19-22
4. Везилов, Т.Г. Дидактические возможности цифровой образовательной среды в формировании профессиональных компетенций будущих магистров педагогического образования / Т.Г. Везилов, А.К. Айбазова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-83. – С. 76-79
5. Губарева, Н.В. Освоение методики развития двигательной точности у школьников с нарушением слуха в вузовской подготовке специалистов по адаптивной физической культуре / Н.В. Губарева, И.Ю. Горская // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – С. 440.
6. Крайник, В.Л. Проектные технологии как средство формирования коммуникативной компетентности будущих учителей физической культуры / В.Л. Крайник, Т.А. Новикова // Актуальные вопросы физической культуры и спорта: материалы XXV Всероссийской конференции, посвященной памяти профессора Ю.Т. Ревякина (Томск, 24-25 марта 2023 г.). – Томск: Изд-во ТГПУ, 2023. – С. 220-223
7. Лунина, Н.В. Воздействие БОС-тренинга на когнитивные функции спортсменов / Н.В. Лунина, Ю.В. Корягина // Современные вопросы биомедицины. – 2022. – Т. 6, № 4(21). – С. 5-10
8. Матвеева, Н.А. III Сибирская школа образовательной инноватики «Педагогические исследования молодых ученых – практике образования» / Н.А. Матвеева, Л.Г. Куликова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1(58). – С. 100-103
9. Садовничий, В.А. Российские университеты как ключевой элемент подготовки кадров для обеспечения технологического суверенитета страны / В.А. Садовничий // Вестник Российской академии наук. – 2024. – Т. 94, № 3. – С. 192-199
10. Тарасова, О.А. Педагогический потенциал перекрестных методов обучения при формировании профессиональных компетенций у студентов педагогического вуза / О.А. Тарасова, Н.В. Губарева, Е.В. Колтыгина // Перспективы науки. – 2023. – № 10(169). – С. 208-210

Педагогика

УДК 377.031

кандидат педагогических наук, доцент Гулевич Татьяна Михайловна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

студент Мишин Родион Александрович

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

СТИМУЛИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ДЕФИЦИТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. Данная статья затрагивает актуальные вопросы формирования устойчивого стремления молодежи к саморазвитию. Постоянное расширение кругозора в контексте самореализации свидетельствует о готовности обучающихся активно внедряться в процесс учебно-профессиональной деятельности. Современное образование предлагает новый усовершенствованный подход. Приоритетные направления образования помогают не только стимулировать познавательную мотивацию к обучению, но и реализуют различные технологии. В сфере профессионального образования часть респондентов испытывают трудности в освоении основ профессионального мастерства. У них размытое представление о своем профессиональном будущем, что снижает их конкурентоспособность на рынке труда. Поэтому наряду с усовершенствованием учебно-воспитательного процесса необходимо определить профессиональные дефициты студентов. В основу данной статьи положено мнение о том, что научная организация учебного времени повысит уровень формирования познавательной мотивации. Мотивационный аспект несомненно очень важен, так как выступает фактором успешного профессионального становления. Изучая смыслообразующее значение мотивационного сопровождения авторами отмечена необходимость поддержки студентов в познавательной самостоятельности.

Ключевые слова: профессионализм, дефициты, образование, студент, технологии, деятельность, мотивация, любознательность, перспективы, самостоятельность.

Annotation. This article deals with topical issues of the formation of sustainable aspirations of young people for self-development. The constant expansion of horizons in the context of self-realization indicates the willingness of students to actively integrate into the process of educational and professional activities. Modern education offers a new and improved approach. Priority areas of education help not only to stimulate cognitive motivation to learn, but also implement various technologies. In the field of vocational education, some respondents have difficulty mastering the basics of professional skills. They have a vague idea of their professional future, which reduces their competitiveness in the labor market. Therefore, along with the improvement of the educational process, it is necessary to identify the professional deficits of students. This article is based on the opinion that the

scientific organization of study time will increase the level of formation of cognitive motivation. The motivational aspect is undoubtedly very important, as it acts as a factor in successful professional development. Studying the semantic significance of motivational support, the authors noted the need to support students in cognitive independence.

Key words: professionalism, deficits, education, student, technology, activity, motivation, curiosity, prospects, independence.

Введение. Главной чертой обновляющейся парадигмы отечественного образования становится переход к концепции повышения мотивационной активности обучающихся в системе профессионального образования.

При этом значительно возрастает круг педагогических задач, так как стимулирование познавательной мотивации предполагает достижение будущим специалистом такого уровня профессиональной компетенции, который создаст условия для самореализации личности и актуализации ее творческих способностей.

Для адекватного выстраивания содержания и логики процесса стимулирования заинтересованности студентов в получении новых, необходимых для специальности знаний, умений и навыков важно учитывать позитивное эмоционально-ценностное отношение к этим знаниям.

Решая проблему стимулирования познавательной мотивации студентов профессионального образования, мы исходим из той идеи, что предоставленная творческая свобода и инициативность обеспечат интерес к познанию, осознанию и применению усвоенных знаний в ситуации выбора мировоззрения.

Изложение основного материала статьи. Развитие мотивационной сферы определяет отношение человека к миру, социуму, к любой деятельности. Особенно актуализируется данный постулат в системе профессионального образования. Ведь именно организационные составляющие подготовки будущего специалиста в профессиональных учебных заведениях активизируют внешние и внутренние мотивы личности.

В современных условиях вопросы совершенствования подготовки квалифицированного компетентного работника, способного добиваться поставленных целей и брать ответственность за результат наиболее приоритетны.

Поэтому актуальным вызовом времени сегодня является стимулирование познавательной мотивации студентов.

Поставленная проблема имеет большое значение для дальнейшего развития данного направления, как в теоретическом, так и в эмпирическом аспектах.

В связи с этим целесообразно акцентировать внимание именно на стимулировании познавательной мотивации молодых людей к непрерывному личностному росту, приобретению широкого спектра социальных знаний и умений. Стремление овладеть навыками самостоятельной трудовой деятельности представляет собой не что иное, как важнейшую стадию профессионального становления.

К.Д. Ушинский, являющийся основоположником научной педагогики, считал, что успешность в познавательной деятельности является одним из важнейших стимулирующих факторов.

Важным методом мотивации к учебному процессу является создание ситуации успеха. Данный метод позволяет развивать когнитивные способности, повышать интерес к познанию нового, формировать потребность к обучению и самостоятельной работе [10].

Л.И. Божович выделяла несколько групп мотивов учебной деятельности. Считается, что для каждого человека определен мотив имеет свою личную, зависящую только от него, побудительную силу.

Мотивы подразделяются на основные, ведущие и второстепенные, но ни один из них не активизирует мыслительные процессы личности, если не будет наполнен смыслом [12].

Выдающийся советский психолог С.Л. Рубинштейн внес огромный вклад в понимание мотивации и рассматривал ее, как один из компонентов деятельности. При этом важным аспектом считается, что мотив должен быть непосредственно связан с целью человеческой деятельности, поскольку является побудительной силой ее достижения.

В своих исследованиях Сергей Леонидович выявил единство мотивации и деятельности, где рассмотрел внутренние и внешние детерминанты мотивов, где первые будут иметь большее влияние, поскольку в них отражается личностное искреннее желание в познавательной деятельности.

Говоря о процессе обучения, психолог уделяет внимание индивидуальности, ведь личность является активным субъектом учебной деятельности. Если учебный материал не будет интересным и актуальным для обучающихся, соответственно и мотивация останется на низком уровне [8].

Рассматривая мотивацию, как компонент образовательной и профессиональной деятельности, Е.П. Ильин вводит понятие «мотивационной установки». Оно определяется, как запланированное, отложенное действие для удовлетворения потребности, которая появится позже [2].

В.П. Вахтеров полагал, что для стимуляции к обучению будет хватать собственного интереса, ведь стремление к познанию заложено в каждом человеке с рождения и все когнитивные способности осуществляются естественно, без чужого вмешательства. Василий Порфирьевич рассматривал «природную любознательность» как успешность учебного процесса.

В своих работах В.П. Вахтеров рассматривал, как эмоциональная сфера влияет на мотивацию к процессу обучения, и доказал, что для «прогрессивного развития» ребенку необходимо получать удовольствие от процесса обучения и радоваться новым знаниям [1].

Ориентируясь на интерпретацию составляющих познавательной мотивации отечественных корифеев педагогической науки можно констатировать единую линию в рассмотренных позициях. Стержневыми компонентами выступают активизация внешних и внутренних мотивов обучающихся, акцентирование на формировании навыков деятельности в соответствии с индивидуальными ценностями, опора в выборе методов обучения на любознательность субъектов обучения.

Важно отметить, что именно мотивация является движущей силой, которая определяет эффективность перехода в профессиональную сферу. Если же процесс учебно-познавательной деятельности не сформирован, то дальнейшее обучение будет малоэффективно.

Свое дополнение и определенное развитие гипотезы о необходимости стимулирования мотивационной сферы студентов получила позиция Н.И. Мешкова.

Предполагая, что не каждый мотив благоприятно влияет на процесс обучения, он рассматривает каждый из них в разных аспектах.

Внутренние мотивы формируются на основе познавательной потребности и увеличивают свою силу, если эти потребности удовлетворяются. Положительные эмоции побуждают личность продолжать заниматься тем, что у нее получается. Также ярко окрашенным мотивом является интерес, который стимулирует человека к познавательной деятельности.

Внешние мотивы стимулируют учебный процесс, но не уточняют, что за всей этой деятельностью скрываются другие цели. Учащиеся, находящиеся под властью внешних мотивов, не включаются в обучение и пассивны в учебной

деятельности. Их истинные мотивы сокрыты в глубине души и, как правило, совсем не касаются учебы. Но такие студенты продолжают посещать занятия, поскольку образовательный процесс помогает им достичь истинных целей.

Таким образом, Мешков Н.И. сделал заключение, что эффективная мотивация к непрерывному профессиональному образованию является следствием взаимодействия внешних – потребность в квалифицированных профессионалах – и внутренних – быть достойным и получать высокую заработную плату – мотивов [6].

Учащиеся, которые обладают недостаточным уровнем внутренней познавательной мотивации, как правило, имеют трудности не только в освоении нового материала, но и в понимании и применении этих знаний на практике.

Трудность заключается именно в том, как вызвать интерес у обучающихся к познавательной деятельности и замотивировать их к усвоению полезных знаний, умений и навыков. Здесь важную роль играет мотивация к выбранной профессии и побуждение студентов к саморазвитию [7].

В контексте нашего исследования заслуживает внимания позиция В.Л. Фирсова, обозначившего ключевые элементы, необходимые для формирования познавательной мотивации:

- психолого-педагогические условия придают новый импульс проявлению студентами своих творческих и когнитивных способностей, способствуют расширению возможностей найти выход из различных трудных ситуаций, проявить логику и смекалку;

- организационно-педагогические условия подразумевают готовность педагогов использовать инновационные технологии, нетрадиционные формы занятий, побуждающие студентов к развитию личностных качеств и необходимых когнитивных способностей, а также оказание постоянной помощи и поддержки на всех этапах обучения, чтобы обучающиеся достигали лучшего «образовательного результата»;

- дидактические условия дают возможность использовать различные, комфортные для каждого ученика методы для познавательной активности, то есть развиваются как профессиональные, так и личностные качества, включающие коммуникабельность, ответственность, самокритичность, трудолюбие [11].

Применяя теорию контекстного обучения, мы можем говорить о связи познавательных и практических мотивов в процессе учебной деятельности, что уже является стимулом для формирования интереса к образовательному процессу. Такое обучение предполагает, что теоретические знания студенты приобретают на занятиях для решения конкретных практических задач и достижения определенных результатов [5].

В ходе обучения студенты, искренне желающие получать новые знания, будут прилагать больше усилий, концентрируя внимание именно на учебном процессе. Благодаря внутренней мотивации внимания будет сфокусировано именно на познавательной деятельности. Так, студенты смогут удовлетворить свои потребности и интересы, достичь поставленных целей в профессиональной деятельности [9].

Исходя из вышеизложенного и учитывая сложность изучаемых процессов важно обозначить позицию П.П. Блонского.

Теоретическим фундаментом исследований Павла Петровича стало применение практико-ориентированных методов, таких как «исследовательский метод» и «метод жизненных задач».

С точки зрения исследователя, для адекватного выстраивания содержания и логики процесса формирования познавательной мотивации обучающихся необходимо стимулировать когнитивные процессы, запускать желание к осуществлению активной поисковой деятельности [1].

В своем исследовании, решая проблему стимулирования познавательной мотивации студентов в системе профессионального образования, мы исходим из той идеи, что в контексте решения актуальных задач лучше всего подходит метод проблемного обучения.

Он предполагает активное включение студентов в образовательный процесс с целью разрешения определенных ситуаций – кейсов.

Такие кейсы требуют от обучающихся, кроме имеющихся знаний, умений и навыков в профессиональной среде, еще и логическое мышление, внимательность и ответственность.

На наш взгляд, проблемное обучение мотивирует самостоятельную познавательную деятельность, направленную на углубление и расширение получаемых знаний в изучаемом спектре.

Чтобы добиться качественного выполнения поставленных задач и достижения студентами желаемых результатов, данный метод можно разделить на три самостоятельных метода: исследовательский метод, эвристический метод и метод проблемного изложения.

Исследовательский метод направлен на развитие навыков познания окружающего мира и, опираясь на научную методологию, выявление для себя новой информации.

Эвристический метод представляет собой самостоятельное познание обучающихся себя и всего вокруг, чтобы прийти к истине.

Метод проблемного изложения ориентирует ребят на путь научного познания, они должны самостоятельно проходить данные шаги для познания чего-то нового.

Представленные методы предполагают активную включенность студентов в работу над поиском новой информации и новых, интересных знаний [3].

Конечно же, достижение разных целей обучения требует от студентов активности, следовательно, и действия педагога должны быть занимательными.

Нетрудно понять, что типичные условия обучения достаточно жестко регламентируют и в значительной степени стандартизируют действия педагога. А это зачастую приводит к формализованному результату. Но если учитель за основу берет поисково-исследовательскую составляющую урока, то ребята становятся равноправными с педагогом субъектами образовательной деятельности.

Тем самым обучение приобретает творческий характер, который не поддается формализации, потому что учитель не просто оснащает студентов суммой каких-то знаний, а проявляет педагогическое искусство. Немаловажным методом стимулирования студентов к познавательной активности является создание ситуации успеха. Как правило, хороший эмоциональный настрой возникает в тех случаях, когда у студентов получается какой-либо заданье, они успешно справляются с трудностями и видят результат. Такая атмосфера способствует не только решению проблем, связанных с познавательной мотивацией, но и улучшает взаимоотношение студентов друг другом [4].

В силу особой значимости исследуемой проблемы важно отметить, что соответствующий тип педагогической деятельности продуктивно должен быть применен всеми участниками образовательного процесса. Можно с достаточной уверенностью сказать, что системообразующим элементом обучения является включение инновационных технологий в образование. Благодаря новым технологиям гораздо проще строить учебный процесс, он привлекает больше внимания к обучению. Если изначально понимать, что стимулирует человека к профессиональному росту, выявить его внутренние скрытые мотивы, то, на основе данной информации, преподаватели смогут развивать в студентах культуру к постоянному самосовершенствованию в виде повышения квалификации путем освоения профессионального образования.

Мы вынуждены отметить, что проработанность тематического поля относительно недостаточна, так как большинство ответов педагог вынужден искать самостоятельно. И не всегда ему удается это сделать достаточно успешно. Поэтому именно проблема стимулирования познавательной мотивации студентов профессионального образования становится все более актуальной.

Выводы. Специфика стимулирования познавательной мотивации является многофакторным процессом и в непрерывном профессиональном образовании играет значительную роль. Именно стимулирование познавательной мотивации способствует повышению качества профессионального образования, а в дальнейшем выпуска высококвалифицированных специалистов с возможностями успешного трудоустройства и профессиональной самореализации. Радикальное устранение недостатков системы профессионального обучения должно предусматривать тщательное и детальное изучение тех средств и способов, при помощи которых каждый студент будет высоко замотивирован в формировании практических навыков.

Поставленная проблема имеет большое значение для дальнейшего развития данного направления, как в теоретическом, так и эмпирическом аспектах. Нерешенные вопросы всегда порождают значительные трудности в стимулировании познавательной мотивации студентов. Стимулирование познавательной мотивации в системе профессионального образования является целенаправленным процессом создания необходимых условий для воздействия на структуру личности, включающих не только интерес к учебному процессу, но и стремление овладеть новыми показателями – когнитивными, эмоциональными и поведенческими.

Литература:

1. Гараева, Е.А. Историко-педагогический анализ идей стимулирования и мотивации учебной деятельности в трудах отечественных педагогов конца XIX – начала XX вв. / Е.А. Гараева // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 11. – С. 112-116
2. Зенова, А.В. К вопросу о мотивации профессиональной деятельности / А.В. Зенова // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита: Молодой ученый, 2015. – С. 143-146
3. Капралова, Е.О. Учитель – начало всех начал: школа в современной России: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Липецк, 20-21 апреля 2018 г.) / М-во науки и высш. образования РФ, ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского [и др.]; редкол.: Г.В. Звездова [и др.]. – Липецк: ЛГПУ, 2018. – 297 с.
4. Лазарева, М.В. Педагогические условия развития мотивации студентов в вузах культуры на непрерывное образование: компетентностный подход: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лазарева Маргарита Викторовна. – М., 2020. – 25 с.
5. Ляхова, Е.Г. Методология формирования мотивационно-стимулирующего фактора в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку / Е.Г. Ляхова, О.А. Фролова, В.В. Лопатинская // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 3. – С. 46-59
6. Мешков, Н.И. Мотивационная сфера обучающихся высшей школы / Н.И. Мешков, А.Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – Т. 9. – № 2(34). – С. 92-97
7. Мормужева, Н.В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений / Н.В. Мормужева // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 160-163
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
9. Сахарова, Е.Т. Способ развития критического мышления в процессе обучения студентов технических вузов на основе методики веб-квеста / [Е.Т. Сахарова]; под общ. ред. В.М. Панарина // Приоритетные направления развития науки и технологий: тез. докл. XVIII Междунар. науч.-техн. конф. – Тула: Информ. технологии, 2015. – С. 42-47
10. Ушинский, К.Д. Воспитание человека: статьи, произведения для детей / К.Д. Ушинский; сост. и авт. вступ. ст. С.Ф. Егоров. – М.: Карапуз, 2000. – 255 с.
11. Фирсов, В.Л. Педагогические условия формирования готовности студентов вуза к непрерывному профессиональному образованию в условиях дистанционного обучения / В.Л. Фирсов // Наука и современность. – 2012. – № 15(3). – С. 104-107
12. Шевелев, В.Ю. Образ идеального учителя в трудах Н.К. Крупской / В.Ю. Шевелев // XIX Царскосельские чтения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 21-22 апреля 2015 г.). – СПб.: ЛГУ имени А.С. Пушкина, 2015. – С. 97-100

Педагогика

УДК 376.3

студент бакалавриата по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Олигофренопедагогика» Гусенкова Юлия Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Кудрявцев Владимир Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ И РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В настоящее время семья выступает в качестве первостепенного социального института, который формирует основы мировосприятия и эмоционального благополучия ребенка. Целью данной статьи ставится изучение проблемы оценки и развития воспитательных ресурсов семьи ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития. В работе представлена психолого-педагогическая характеристика подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития, выявлены их трудности в процессе адаптации и социализации в обществе. Нами рассмотрена сущность семьи, ее специфические особенности и значимость для развития семьи ребенка с данными нарушениями развития. Оценена роль воспитательных ресурсов семьи ребенка с данными нарушениями развития. Также нами отражены ключевые проблемы и трудности семьи в процессе воспитания детей данной категории. Для развития воспитательных ресурсов семьи ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития нами предложены формы и методы работы с родителями таких подростков. Из числа наиболее эффективных были выделены семинары-практикумы, беседы,

индивидуальные консультации, родительские собрания, открытые уроки. Комплексная работа педагогов с родителями ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития будет способствовать эффективному развитию воспитательных ресурсов семьи. В заключении статьи представлены основные выводы по итогам проведенного анализа.

Ключевые слова: семья, воспитательные ресурсы семьи, семейное воспитание, дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития, подростки, адаптация и социализация, формы и методы работы.

Annotation. Currently, the family acts as the primary social institution that forms the foundations of a child's worldview and emotional well-being. The purpose of this article is to study the problem of assessing and developing the educational resources of the family of a child with severe and multiple developmental disabilities. The paper presents the psychological and pedagogical characteristics of adolescents with severe and multiple developmental disabilities, identifies their difficulties in the process of adaptation and socialization in society. We have considered the essence of the family, its specific features and importance for the development of the family of a child with these developmental disorders. The role of educational resources of the family of a child with these developmental disorders is assessed. We also reflect the key problems and difficulties of the family in the process of raising children of this category. To develop the educational resources of the family of a child with severe and multiple developmental disabilities, we have proposed forms and methods of working with the parents of such adolescents. Workshops, talks, individual consultations, parent-teacher conferences, and open lessons were highlighted as the most effective. The comprehensive work of teachers with the parents of a child with severe and multiple developmental disabilities will contribute to the effective development of the family's educational resources. The article concludes with the main conclusions based on the results of the analysis.

Key words: family, educational resources of the family, children with severe and multiple developmental disabilities, adolescents, adaptation and socialization, forms and methods of work.

Введение. В современное время семья – один из главных социальных институтов, способствующего целенаправленному развитию и воспитанию ребенка. Именно в семье закладываются основы понимания школьником объектов и явлений окружающего мира, усваиваются морально-нравственные ценности, культурные семейные и национальные традиции. Дети с ребенком с тяжелыми и множественными нарушениями развития (далее – ТМНР) представляют собой совокупность как врожденных, так и приобретенных дефектов различных функций организма. ТМНР в большей степени является сложным качественным дефектом, который способствует возникновению структурно-функциональных нарушений. Родители, имеющие детей с данным диагнозом, испытывают существенные трудности. В связи с чем, им необходима помощь и поддержка для того, чтобы в полной мере использовать имеющиеся у них воспитательные ресурсы.

Изложение основного материала статьи. В результате проведения анализа психолого-педагогической характеристики подростков с ТМНР было установлено, что они представляют особую группу, для которых характерно наличие одновременно нескольких нарушений, что отрицательно отражается на их общем развитии. Первичные нарушения подростков обуславливаются вторичными психологическими дефицитами, при которых они не в состоянии самостоятельно решать сложные задачи и ситуации, переносить свои навыки в повседневную деятельность.

Адаптации подростка с ТМНР в обществе способствует специальная организация всей его жизни. Социализация представляет собой двусторонний процесс, состоящий из освоения индивидом социального опыта на основе установления социальных связей с обществом, воплощения в жизнь системы социальных связей посредством активного включения в социальную среду. Для обучающихся с ТМНР необходимо использовать специальные методы, облегчающие данный процесс: проведение культурно-массовых мероприятий и игр для установления коммуникации, социального взаимодействия, а также создание и реализация специальной индивидуальной программы развития с целью приобретения подростками различных жизненных и социальных компетенций.

У семьи, в которой растет подросток с ТМНР множество проблем: осложняется материальное положение и социальный статус родителей, резко искажается взаимосвязь семьи и общества.

В современное время особое внимание уделяется семье и семейным ценностям, которые оказывают влияние на развитие подростков данной группы.

Как считает И.Н. Галасюк, семья представляет собой ячейку общества, начиная с которой происходит адаптация и социализация личности, а также процесс понимания ребенком окружающей действительности [2, С. 67].

В свою очередь, А.А. Нестерова отмечает, что семья представляет собой малую социальную группу, членов которых связывает кровное родство, брак, единые ценностные ориентации и убеждения, общий быт и ответственность перед друг другом [5, С. 156].

По мнению В.И. Загвязинского, А.Д. Чехонина, семья выступает в качестве социального института, посредством которого ее члены удовлетворяют важнейшие человеческие потребности [3, С. 115].

Анализируя значимость семьи на личность ребенка с ТМНР, было установлено, что она оказывает существенное влияние на выбор стиля общения и взаимоотношения с родителями. Если рассматривать детско-родительские, то зачастую можно выявить различия в стиле взаимодействия, родительском отношении или установки, а также модели воспитания, используемой в семье.

По мнению С.Б. Лазуренко, Н.Н. Павловой, семейное воспитание является реальной направленностью, которая позволяет описать достаточно широкий диапазон взаимоотношений. Основу семейного воспитания составляет сознательная, так и бессознательная оценка ребенка, которая выражается в способах и формах взаимодействия. Такая оценка ребенка с ТМНР дает возможность представить структуру взаимоотношений и изучить, как те или иные мотивы в структуре личности каждого родителя выражаются и актуализируются во всех конкретных формах поведения и взаимопонимания взрослых с ребенком [4, С. 14].

Аналогичной точки зрения придерживаются такие педагоги, как Н.А. Степанова, С.Г. Лещенко, С.К. Хаидов, поскольку считают, что семейное воспитание выступает совокупностью разнообразных чувств к ребенку с ТМНР, поведенческих стереотипов, которые практикуются в общении с ними, а также особенности восприятия и понимания характера личности детей и его поступков [7, С. 254].

В отношениях между ребенком и родителем существует некоторая двойственная интенция, которая включает в себе чувственную заботу о нуждах ребенка при полном доверии к нему. С одной стороны, одной из функций родителя является то, что они должны оберегать детей от окружающих его опасностей, а с другой – они должны предоставить ему некоторую свободу, при которой сам ребенок должен установить необходимый баланс между своей инициативой и родительскими требованиями.

Для каждой семьи характерна совокупность определенных ценностей и норм, которых придерживаются каждый ее члены. Семья играет важное значение в процессе воспитания и развития личности ребенка. Важным этапом является оценка воспитательного потенциала семьи. Это предполагает анализ семейной истории, стиля воспитания, внутрисемейных

отношений и ресурсов, доступных семье. На основе полученных данных разрабатывается индивидуальный план поддержки семьи, включающий конкретные мероприятия.

Ситуацию ухудшает недостаточность социальной и морально-психологической поддержки таких семей. Ставший уже привычным перечень трудностей семей: психологическая дезадаптация родителей и других членов семьи. Это и страхи за судьбу своего особенного ребенка в дальнейшем, когда они уже не смогут его опекать.

Для эффективной реализации воспитательных ресурсов семей обучающихся с ТМНР необходимо комплексное сопровождение, которое включает подход со стороны медицинских учреждений, психолого-педагогическую поддержку и реабилитацию.

Наиболее результативным считается сочетание всех форм взаимодействия с семьями детей, что позволяет привлечь родителей к активному участию в коррекционном процессе, установить между педагогами и родителями доверительные партнерские отношения.

Также для полноценной реализации родителями своих воспитательных ресурсов требуется помощь психолога.

Такие педагоги и исследователи, как О.С. Бояршинова, А.М. Пайкова, смогли выделить совокупность наиболее эффективных форм работы, направленных на успешную реализацию воспитательных ресурсов семьи обучающихся с ТМНР. Рассмотрим каждую форму более подробно:

1. Семинары-практикумы, на которых педагоги могут продемонстрировать родителям подростков с ТМНР определенные технологии и методики воспитания, а также поделиться практическим опытом.

2. Использование специальных дидактических игр, обучение родителей техникам гимнастики и массажа.

Проведение индивидуальных бесед и консультаций, на которых родители смогут найти решение имеющихся у них проблем и трудностей.

3. Реализация открытых занятий, на которых родители смогут получить опыт применения определённых методов воспитания и обучения подростков с данными нарушениями развития. Более того, семьи смогут получить опыт устранения и избегания конфликтных ситуаций, научатся понимать то, что ждут от них их дети.

4. Проведение родительских собраний, на которых будут рассмотрены ключевые проблемы каждой семьи, сформулирован дальнейший план коррекционных действий. На таких собраниях могут быть применены диагностические методики (опросники, тесты) с родителями подростков с ТМНР, реализованы ролевые игры, практические задания, позволяющие родителям более полно понять и осознать имеющиеся проблемы и трудности с целью оперативного их устранения.

5. Итоговые родительские собрания. Цель – подведение результатов развития детей за определённый период времени, достижения ими определённых результатов, динамика развития. Формы проведения итоговых собраний могут быть различными: праздники, выставки, торжественные собрания.

6. Наглядные формы взаимодействия, из числа которых можно выделить тематические выставки, выставки работ, брошюры, педагогические журналы.

7. Привлечение семей к участию в групповых мероприятиях в рамках образовательной организации [6, С. 34].

Также для работы с семьями детей с ТМНР может использоваться тьюторское сопровождение. Данная форма взаимодействия и помощи помогает родителям установить контакт со специалистами и педагогами образовательной организации, а также установить доверительные отношения с собственным ребенком.

Более того, с целью развития воспитательных ресурсов семьи, педагогом могут быть проведены родительские собрания. Темы родительских собраний могут быть следующими:

1. «Современные формы и технологии в процессе воспитания и обучения подростков с ТМНР»;
2. «Специфика речи подростков с ТМНР и методология ее коррекции»;
3. «Эффективное устранение проблем коммуникации между родителями и подростками с ТМНР»;
4. «Поддержка и помощь семьям подростков с ТМНР»;
5. «Успешная социализация и адаптация подростков с ТМНР в современном обществе»;
6. «Укрепление взаимоотношений семей, имеющих детей с ТМНР».

Формы и методы работы для педагогов по эффективной реализации воспитательных ресурсов семьи подростков с ТМНР [1, С. 25].

I. Диагностический этап:

1. Изучение семей: беседы, посещение семьи (с согласия родителей) для оценки микроклимата, стиля воспитания, образовательного уровня.

2. Оценка ресурсов: Выявление сильных сторон семьи (интересы, традиции, навыки), доступных материальных и социальных ресурсов.

3. Определение потребностей: Выявление трудностей, с которыми сталкивается семья в воспитании подростка с ТМНР, определение необходимой помощи.

II. Этап планирования и организации:

1. Разработка индивидуальных программ, проведение консультаций.

2. Реализация обучающих семинаров и тренингов [8, С. 49].

Следовательно, комплексная работа и взаимодействие с родителями и их детьми будет способствовать развитию воспитательных ресурсов семьи ребенка с ТМНР.

Выводы. По результатам проведенного анализа по проблеме исследования было установлено, что в качестве основных трудностей семей, имеющих ребенка с ТМНР, является психологическая дезадаптация родителей и других членов семьи, страхи за судьбу своего особенного ребенка, трудности в процессе воспитания и обучения. Для эффективной реализации воспитательных ресурсов семей обучающихся с ТМНР необходимо комплексное сопровождение, которое включает подход со стороны медицинских учреждений, психолого-педагогическую поддержку и реабилитацию.

Литература:

1. Верещага, И.В. Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включающими нарушения зрения и слуха / под ред. А.М. Пайковой. – М.: Теревинф, 2017. – 60 с.
2. Галасюк, И.Н. Родительство особого ребенка: специфика смыслов и зрелость родительской позиции / И.Н. Галасюк // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 9. – С. 67-70
3. Загвязинский, В.И. Воспитательный потенциал отцовства: концептуальные основания исследования и поддержки / В.И. Загвязинский, А.Д. Чехонин // Образование и наука. – 2017. – Т. 19, № 10. – С. 106-127
4. Лазуренко, С.Б. Организация надомного обучения дошкольников с тяжёлыми множественными нарушениями развития (ТМНР) / С.Б. Лазуренко, Н.Н. Павлова. – М.: Инфра-М, 2021. – 71 с.
5. Нестерова, А.А. Семейные ресурсы как условие жизнеспособности семьи в кризисных ситуациях / А.А. Нестерова // Развитие личности. – 2016. – № 1. – С. 156-173

6. Проблемы и ресурсы семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / Н.Н. Мальярчук, Г.М. Криницина, Е.В. Пашенко, Н.И. Отеева // Вестник Мининского университета. – 2019. – № 2. – С. 8-9
7. Степанова, Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: организация, содержание, технологии / Н.А. Степанова, С.Г. Лещенко, С.К. Хайдов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – 254 с.
8. Чулков, В.Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития / В.Н. Чулков. – М.: Academia, 2000. – С. 332-344

Педагогика

УДК 730

доцент кафедры искусств, кандидат философских наук Демин Григорий Сергеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

РАЗВИТИЕ КОМПОЗИЦИОННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИЛЛЮСТРАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается процесс развития композиционно-образного мышления студентов. Проанализировав научную литературу, автор поясняет такой вид мышления, который задействован в процессе создания композиции. Одним из эффективных средств, по мнению автора, является иллюстрация. В ходе работы над созданием иллюстрации, автор выделяет несколько этапов. При организации процесса развития композиционно-образного мышления возможно использовать выразительные средства иллюстрации. Автор предлагает использовать эффективные способы: аналитические методы, которые способствуют активизации мыслительных операций (анализа и синтеза, сравнения и обобщения, абстракция, конкретизация). Практические методы; выполнение набросков и зарисовок, композиционный поиск, которые необходимо реализовать с соблюдением законов и приемов композиции.

Ключевые слова: образ мышление, композиция, иллюстрация, студенты, аналитические методы.

Annotation. the article examines the process of developing students' compositional and imaginative thinking. After analyzing the scientific literature, the author explains the kind of thinking that is involved in the process of creating a composition. One of the most effective means, according to the author, is illustration. During the creation of the illustration, the author identifies several stages. When organizing the process of developing compositional and figurative thinking, it is possible to use expressive means of illustration. The author suggests using effective methods: analytical methods that help activate mental operations (analysis and synthesis, comparison and generalization, abstraction, concretization). Practical methods; making sketches and sketches, compositional search, which must be implemented in compliance with the laws and techniques of composition.

Key words: image thinking, composition, illustration, students, analytical methods.

Введение. В современном российском образовании, на фоне кардинальных социальных перемен (информатизации, цифровизации, компьютеризации) происходят изменения в обществе, усиливается зависимость от технологии и искусственного интеллекта. В связи с чем, жизнь общества стала более «технологичной», а человек – рациональным и прагматичным, что негативно сказывается на процесс формирования образного мышления.

Изложение основного материала статьи. О важности развития образного мышления у студентов художественного вуза, говорится в государственных документах различного уровня. В правительственных документах) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»» говорится о важности повышения доступности, эффективности и качества образования в соответствии с реалиями настоящего и вызовами будущего: формирования образного мышления личности, её таланта, передача ей системных научных знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для успешной самореализации в обществе [9].

Вопросы композиционно-образного мышления рассматривали с позиции раскрытия таких понятий как «художественный образ», образное мышление и «композиция» ученые разных областей. «Художественный образ» как философское понятие рассматривали в разные исторические периоды развития науки, такие философы, как И. Кант, В. Соловьев, В.П. Бранский, Г.С. Дёмин, С.С. Аверинцев и др.

Согласно И. Канту, художественный образ выступал, как выражение эстетических идей, в этом процессе образ рассматривался как «идея», «ядро» или даже «первоэлемент» искусства [7].

По мнению отечественного философа Соловьева, эстетическая связь искусства и природы в художественном образе гораздо глубже и значительнее, потому что она отражает эстетическую идею изображаемого элемента, что является продолжением художественного дела, начатого природой [11].

В размышлениях о художественном образе И. Канта и В. Соловьева действительно прослеживается глубокая связь между искусством и природой, где художественные образы становятся связующим звеном, которое позволяет глубже понять как природу, так и искусство, выявляя универсальные аспекты человеческого восприятия и творчества.

Следовательно, значение художественного образа выходит за рамки простого обозначения; оно включает в себя сложные отношения между знаком (образом), его значением и теми переживаниями, которые он кодирует.

В работах Г.С. Дёмина выделяются три вида знаков: знаки-индексы, знаки-образы и знаки-символы. Знаки-образы обладают свойством подобия к обозначаемым объектам, что позволяет им передавать информацию о этих объектах. В отличие от них, знаки-символы не имеют причинной связи и не похожи на представляемые ими образы, что делает необходимым четкое и однозначное определение значений каждого символа и их взаимосвязи [4].

Трактовку образа в соотношении с символом так же можно найти в определении С.С. Аверинцева, который идентифицирует символ как образ, который выходит за собственные и через каждое частное явление отражает целостный образ мира, следовательно, функция символа совпадает с функций художественного образа [1].

Следовательно, художественные образы представляют собой субъективные обобщенные структуры, созданные согласно правилам искусства, будучи символическими и универсализированными для достижения максимальной понятности.

Очевидно, что художественный образ возникает в творческом процессе с помощью образного мышления.

По мнению К.Г. Юнга, художественный образ оформляется в готовый продукт благодаря творческому процессу, в котором на бессознательном уровне активируется архетипический образ [15].

Проблемой современного художественного образования в вузе, заключается в том, что интеллектуальное развитие касается лишь теоретических дисциплин, где в процессе акцентируется внимание на передачу системных научных знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для успешной социализации. При этом в практической. творческой

деятельности ставятся разнородные задачи, которые направлены на решение художественно-творческих задач с помощью специфичных художественных приемов и техник.

Однако, разнородность знаний зачастую увидит студента от цели образования, а именно от формирования высококвалифицированного специалиста, обладающего профессиональными компетенциями.

В этой связи хотелось бы обратить внимание на серьезную профессиональную подготовку будущих педагогов-художников, потому что именно они в будущем должны влиять на качество образования молодежи, на его эстетический вкус, эколого-эстетическое воспитание.

Известно, что объединяющим элементом всей художественно-творческой деятельности является композиция, потому что благодаря композиции любое произведение приобретает единство и цельность, где компоненты ее соподчиняются друг другу и целому.

Именно поэтому развитие композиционно-образного мышления рассматривается как проблема обучения в теории и практике художественно-педагогической подготовки студентов вуза.

Известно, что проблемы мышления волновали ученых с античных времён и до наших дней (Аристотель, Г.В. Гегель, О.К. Тихомиров, С.Л. Рубинштейн, и мн. др.).

Так, Аристотель, по этому поводу считал, что мышление есть та часть души, которая способна рассуждать, познавать как мир, так и самого себя. По мнению философа, мышление – это деятельность, направленная на познание окружающего мира.

Философ не случайно дополнял к определению мышлению понятие образ, потому что считал, что образ является посредниками между чувствами и разумом, находится внутри каждого человека [2].

Позднее немецкий философ Гегель, рассуждая на тему образного мышления писал, что образ как результат творческого преобразования действительности [5].

С.Л. Рубинштейн рассматривал мышление как динамический процесс и деятельность, выделяя его операции и связь с практической деятельностью [10].

В широком смысле мышление понимается как «познавательная деятельность, продукты которой характеризуются обобщенным, опосредованным отражением действительности, оно дифференцируется на виды в зависимости от уровней обобщения и характера используемых средств, в зависимости от новизны этих обобщений и средств для субъекта, от степени активности самого субъекта мышления» [13].

В узком смысле мышление – это процесс решения задач.

Таким образом, оба понятия раскрывают различные аспекты мышления и представляют ценность в нашем исследовании.

Композиционное мышление определяется О.Н. Чигинцевой, как «особый познавательный процесс, связанный с осмыслением и отражением цельного образа мира в отдельном художественном образе, направленный на поиск лучшей организации фиксированных элементов (линии, форм, цветов, образов и др.), что обусловлено закономерностями композиции» [14].

По мнению, Т.А. Канунниковой в ходе решения композиционных задач, происходит мыслительный процесс создания композиции произведения визуализирующий замысел в художественный образ. Такой процесс мышления, по мнению автора можно характеризовать единым термином «композиционно-образное мышление» [6].

Таким образом, композиционно-образное мышление можно рассматривать как процесс по созданию художественного образа в соответствии с замыслом автора, построенного на основе законов композиции, используя при этом художественные выразительные средства.

Особенность влияния книжной иллюстрации на развитие композиционно-образного мышления подметили в своих трудах ученые-педагоги: Н.М. Сокольникова, В.С. Кузин и мн. др.

Так, Н.М. Сокольникова рассматривает иллюстрацию как средство развития образного и логического мышления, потому что включаются в этот процесс все мыслительные операции: синтеза, анализа, обобщения, сравнения, конкретизации, абстракции. В методике М. Н. Сокольниковой интерес представляет метод композиционного поиска, позволяющий проработать формальную часть иллюстрации, в соответствии с художественным образом [12].

В.С. Кузин акцентирует внимание на освоение реалистичной графической грамоты путем рисования с натуры. Так же особое внимание уделяется теоретической подготовки, выступающей базисом для развития различных качеств. Поэтому в процессе создания иллюстрации особое внимание уделяется изучению основ книжной графики, и использованию методов анализа литературного произведения, наблюдения, выполнения набросков и зарисовок [8].

Работа над иллюстрацией начинается с прочтения и анализа выбранного произведения. Анализ произведения ведется с учетом поставленных педагогических целей. Рассмотрению подвергаются художественный образ произведения (в частности, основная идея произведения, поставленная автором, образы главных героев, настроение, пластические характеристики). Обычно анализ произведения, близок к литературному, то есть делается упор на рассмотрение художественного образа произведения средствами словесных методов. Для достижения нашей цели, использовался метод целостного анализа литературного произведения средствами беседы (Л.В. Тодоров) и анализ методом ассоциаций [3].

Метод целостного анализа литературного произведения позволяет рассмотреть связь элементов произведения и художественный образ в целом. Метод ассоциаций заключается в переработке сложившихся словесных ассоциаций, полученных от прочтения произведения, в графический язык, то есть детальный разбор произведения по основным составляющим словесного художественного образа, и переработка художественного образа «части» с графический язык средствами художественной выразительности.

Следовательно, при использовании данного метода определяется пластические характеристики и настроение произведения, найденное в изобразительном выражении (цветовая гамма, характер линии и пятна).

Немаловажным этапом в данном процессе, является поисково-информативный этап, который включает выполнение набросков и зарисовок с натуры с выявлением характерных особенностей объектов.

В качестве искомой информации может также выступать поиск аналогов, который предполагает анализ художественных произведений (иллюстраций различных авторов).

Завершающим этапом в этом процессе, является создание итоговой композиции в соответствии с содержанием художественного текста, с выполненными композиционными поисками отражающие идею, замысел автора. Ключевой метод композиционного поиска при этом направлен на синтез субъективного отражения словесного художественного образа произведения, личного отношения к проблеме, поднятой в произведении, визуальных образов, полученных в ходе сбора информации в законченном цельном визуальном образе, отвечающем требованиям композиции и решенный выразительными средствами искусства, и, то есть в художественном образе.

Выводы. Таким образом, в процессе развития композиционно-образного мышления студентов художественного вуза, можно использовать потенциал иллюстрации как жанра. При этом, организация такого процесса предполагает этапность,

последовательность и использование аналитических и практических методов, которые будут способствовать активизации мыслительных операций (анализа и синтеза, сравнения и обобщения, абстракция, конкретизация).

Литература:

1. Аверинцев, С.С. Собрание сочинений / С.С. Аверинцев; под ред. Н.П. Аверинцевой, К.Б. Сигова. – Киев: ДУХ І ЛІТЕРА, 2006. – 912 с.
2. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 1 / Аристотель. – Москва: Наука, 1976. – 428 с.
3. Бакиева, О.А. Иллюстрация как средство формирования композиционно-образного мышления / О.А. Бакиева, А.А. Будникова // Педагогический вестник. – 2020. – № 13. – С. 4-6
4. Демин, Г.С. Художественный образ в живописи / Г.С. Демин // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2011. – № 10. – С. 179-185
5. Гегель, Г.В.Ф. Эстетика: в 4 т. / Г.В.Ф. Гегель. – Москва: Искусство, 1971. – С. 384-385
6. Канунникова, Т.А. Методика развития композиционно-образного мышления подростков средствами изобразительного искусства: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Т.А. Канунникова. – Москва, 2017. – 336 с.
7. Кант, И. Критика способности суждения / И. Кант. – Москва: Искусство, 1994. – 365 с.
8. Кузин, В.С. Психология: учебник для художественных училищ / В.С. Кузин. – Москва: Педагогика, 1962. – 256 с.
9. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 21.02.2025). – URL: https://sudact.ru/law/postanovlenie-pravitelstva-rf-ot-26122017-n-1642/gosudarstvennaia-programma-rossiiskoi-federatsii-razvitie/strategicheskie-prioritety-v-sfere-realizatsii/ii_2/ (дата обращения: 30.05.2025)
10. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Изд-во Академии наук СССР, 1958. – 147 с.
11. Соловьев, В.С. Философская публицистика: в 2 т. Т. 1 / В.С. Соловьев. – Москва: Юрайт, 2025. – 204 с.
12. Сокольникова, Н.М. Методика преподавания изобразительного искусства: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Н.М. Сокольникова; под ред. Н.М. Сокольниковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва: Академия, 2012. – 256 с.
13. Тихомиров, О.К. Психология мышления: учебное пособие / О.К. Тихомиров. – Москва: Изд-во МГУ, 1984. – 270 с.
14. Чигинцева, О.Н. Развитие композиционного мышления как процесс обогащения образа мира ребенка / О.Н. Чигинцева // Начальная школа. – 2010. – № 7. – С. 115-119
15. Юнг, К.Г. Сознание и бессознательное / К.Г. Юнг. – Москва: Академический Проект, 2007. – 187 с.

Педагогика

УДК 372.851

кандидат педагогических наук, доцент Дербуш Марина Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ОРГАНИЗАЦИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ГРУПП В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Изменения, происходящие в системе образования, связанные как с требованиями к достижениям учащихся, так и с нарастающей цифровизацией всех сфер жизнедеятельности человека, требуют внедрения новых подходов в практику обучения. Это важно и для малокомплектных школ, учащиеся которых должны иметь возможность для удовлетворения своих образовательных потребностей. Особенностью малокомплектной школы является объединение классов, в которых учатся дети разного возраста. Организации полноценного образовательного процесса в этом случае вызывает определенные трудности. При обучении математике это особенно важно, так как требуется индивидуальный подход к ученикам с разным уровнем знаний и способностей, что может быть сложно при ограниченных ресурсах и времени. В статье рассматриваются особенности организации смешанного обучения математике учащихся разновозрастной группы. С этой целью проведен анализ ведущих понятий, таких как «разновозрастное обучение», «смешанное обучение», «модели смешанного обучения». Обоснована возможность использования цифровых ресурсов для реализации идей разновозрастного обучения. Выделены методические особенности реализации отдельных моделей смешанного обучения математике для организации уроков, объединяющих учащихся нескольких параллелей. Реализация данного подхода позволит повысить качество математического образования, стимулировать познавательную деятельность и мотивацию учащихся в условиях ограниченных ресурсов малокомплектной школы.

Ключевые слова: обучение математике, смешанное обучение, модели смешанного обучения, разновозрастная группа учащихся, разновозрастное обучение, малокомплектная школа.

Annotation. Changes in the education system related to both the requirements for student achievement and the increasing digitalization of all spheres of human activity require the introduction of new approaches to teaching practice. This is also important for small schools, whose students must have the opportunity to meet their educational needs. A feature of a small school is the unification of classes in which children of different ages study. Organizing a full-fledged educational process in this case causes certain difficulties. When teaching mathematics, this is especially important, since it requires an individual approach to students with different levels of knowledge and abilities, which can be difficult with limited resources and time. The article considers the features of organizing blended learning of mathematics for students of different ages. For this purpose, an analysis of leading concepts such as «mixed-age learning», «blended learning», «blended learning models» is carried out. The possibility of using digital resources to implement the ideas of mixed-age learning is substantiated. Methodological features of the implementation of individual models of blended learning in mathematics for organizing lessons that unite students of several parallels are given. The implementation of this approach will improve the quality of mathematical education, stimulate cognitive activity and motivation of students in the conditions of limited resources of a small school.

Key words: mathematics teaching, blended learning, blended learning models, mixed-age group of students, mixed-age teaching, small-scale school.

Введение. В настоящее время в системе образования всё больше внимания уделяется поиску эффективных подходов, позволяющих адаптировать процесс обучения под индивидуальные потребности каждого ученика. Смешанное обучение,

сочетающее традиционные и электронные формы, становится перспективным направлением оптимизации учебного процесса и повышения его результативности.

Особенно актуальным является применение смешанного обучения в разновозрастных группах, где учащиеся имеют разный уровень подготовки и темп освоения материала, что особенно востребовано при организации обучения в малокомплектных школах. Такой подход позволяет более гибко подходить к организации учебного процесса, учитывая особенности каждого ученика.

Математика, формирующая когнитивные навыки, требует внедрения инновационных методов обучения, которые будут способствовать более глубокому пониманию материала. Смешанное обучение может помочь преодолеть трудности в освоении математических понятий, а также стимулировать интерес к предмету у учащихся разных возрастов. Кроме того, в условиях постоянного обновления содержания образования, смешанное обучение математике в разновозрастной группе способствует более эффективной подготовке учащихся к будущей профессиональной деятельности и жизни в обществе. Это делает данное направление актуальным и перспективным для дальнейшего изучения и внедрения в практику.

Цель исследования заключается в выделении методических особенностей организации смешанного обучения математике учащихся разновозрастных групп, обучающихся в малокомплектной школе.

Изложение основного материала статьи. Организация разновозрастного обучения в условиях малокомплектной школы является необходимым условием для ее существования по нескольким причинам, среди которых:

- экономическая целесообразность, ведь содержать большое количество классов и педагогов при малой численности контингента оказывается финансово невыгодно;
- возможность адаптации учебного процесса под конкретные условия и потребности учеников за счет изменения учебных планов и программ с учётом индивидуальных особенностей и уровня подготовки каждого ребёнка;
- социализация учащихся в процессе общения и взаимодействия (обмен знаниями и опытом, развитие коммуникативных навыков и т.д.).

Две последние из указанных причин характерны не только для обучения учащихся в малокомплектной школе, но и являются важными факторами разновозрастного обучения, имеющего очень долгую историю. Прежде, чем говорить о решении заявленной проблемы, рассмотрим, что понимается под разновозрастным обучением в различных психолого-педагогических исследованиях.

Л.В. Байбородова [1] отмечает, что среди всего многообразия человеческих отношений взаимодействие человека с людьми разного возраста является самым распространенным. А значит и разновозрастные группы являются признаком нормы в обществе. Говоря о разновозрастном обучении, будем понимать под ним «совместную деятельность детей разного возраста, направленную на решение как общих для всех, так и частных, в зависимости от возраста, образовательных и воспитательных задач» [9, С. 6]. При его организации необходимо учитывать возрастные особенности каждого ребёнка, чтобы обеспечить эффективное и безопасное обучение для всех участников, создавать условия для сотрудничества и взаимодействия между детьми, поддерживать их интерес и мотивацию.

По мнению Э.Г. Гельфман и Н.В. Байгуловой [2], обучение детей разного возраста позволяет адаптировать образовательный процесс под индивидуальные особенности и потребности каждого ребёнка. Это связано, в том числе, и с возможностями взаимообучения, представляющего собой систематический и целенаправленный обмен знаниями и умениями между учащимися. В рамках данного процесса участники группы взаимодействуют на равных, что позволяет каждому из них временно выполнять функции как учителя, так и ученика. Передавая знания своему партнеру, учащийся не только делится информацией, но и осуществляет рефлекссию собственных знаний, углубляя их и обогащая за счет новой перспективы и контекста.

Комплекс педагогических условий, необходимых для организации разновозрастного обучения, представлен в работе Н.А. Грибановой [3, С. 143]. Она выделяет организационные (создание разновозрастных групп и составление учебного плана), управленческие (подготовка педагогического коллектива) и дидактические (выбор содержания, методов и средств обучения, форм контроля) условия. Именно дидактические условия реализации разновозрастного обучения представляют интерес в рамках данного исследования.

Традиционной формой обучения в школе является урок. Однако в условиях разновозрастного обучения подходы к его проектированию меняются, ведь теперь перед педагогом стоит задача интеграции и адаптации образовательного контента, предназначенного для двух и более параллельных классов, в рамках одного урока.

М.В. Корзик, С.В. Кара отмечают, что «более высокую эффективность имеют однотипные уроки, сконструированные на базе одной общей темы для двух разных классов» [7, С. 117]. Ключевым аспектом в этом случае является предоставление учащимся возможности активно участвовать в образовательном процессе за счет организованного взаимообучения и взаимоконтроля, что выражается в увеличении объема коммуникации на уроке. Это способствует развитию критического мышления у учащихся, позволяя им не только воспринимать, но и анализировать, дополнять и уточнять информацию, представленную товарищами.

Для стимулирования когнитивной активности обучающихся целесообразно применять как классические педагогические методы, так и инновационные цифровые инструменты. Синергия этих подходов позволяет эффективно реализовать концепцию смешанного обучения, что подтверждается многочисленными исследованиями в области образовательной теории и практики.

Реализация смешанного обучения может происходить по-разному, что связано с выбором модели, под которой понимается «единый, целостный учебный процесс, предполагающий, что часть познавательной деятельности учащихся будет проводиться в аудитории под непосредственным руководством преподавателя, а часть выносится в дистанционную форму» [8, С. 56]. На данный момент выделяют много модели смешанного обучения, используемые при проектировании уроков разных типов. В случае организации смешанного обучения разновозрастной группы учащихся в условиях малокомплектной школы наиболее востребованы такие модели как «Ротация» (чередование личного общения учащихся с учителем и взаимодействия с цифровыми образовательными ресурсами), «Автономная группа» (деление класса на две группы, одна из которых работает в онлайн-режиме, а другая по традиционной технологии) и «Смена рабочих зон» (деление класса на несколько групп, которые будут работать в отдельных «зонах» в зависимости от видов деятельности) [6].

В случае реализации модели «Ротация» личное общение с учителем будет организовано для учащихся старшей возрастной группы, а для «младших» учащихся в роли учителя могут выступать старшие товарищи.

Рассмотрим примерную структуру урока по изучению нового материала для двух объединенных классов (Таблица 1). В процессе урока чередование совместной деятельности учащихся с учителем и самостоятельной работы зависит как от сложности учебного материала, так и от умения школьников работать с цифровыми ресурсами и общей подготовленности классов.

Структура урока математики с использованием модели «Ротация» для разновозрастной группы учащихся

Этап	N* класс	N+1* класс
1	Организационный момент	
2	Работа с учителем: актуализация знаний, постановка проблемы	Работа учащихся с цифровыми ресурсами: подготовка к усвоению новой информации, постановка цели
3	Работа учащихся с цифровыми ресурсами: получение новых знаний	Работа с учителем: получение новых знаний
4	Работа с учителем: первичное закрепление новых знаний	Работа учащихся с цифровыми ресурсами: осмысление новых знаний
5	Работа учащихся с цифровыми ресурсами: взаимопроверка, самоконтроль	Работа с учителем: корректировка знаний учащихся
6	Работа с учителем: подведение итогов урока, постановка домашнего задания, рефлексия	

*Замечание: Обозначение N и N+1, предполагает две следующие друг за другом параллели классов, например, N – 5 класс, значит N+1 – 6 класс

На этапе самостоятельной работы учащихся целесообразно обращаться к электронным образовательным ресурсам, используя для этого платформы ФГИС «Моя школа» [4], «Российская электронная школа» и другие сервисы для создания интерактивных упражнений (онлайн доски с заданиями, онлайн опросы, ментальные карты, компьютерные тесты и другие) [5].

Аналогичным образом будет выстраиваться работа на уроке с использованием модели «Автономная группа», где старшие учащиеся будут выполнять роль тьюторов, деятельность которых будет регламентирована по времени. Контроль за деятельностью учащихся осуществляется путем проверки выполнения интерактивных заданий в онлайн формате (совместная работа «младшего» ученика и его тьютора) и наблюдения учителя за деятельностью старших учащихся на уроке (выполнение собственных заданий и консультации для товарищей).

Наиболее интересной для организации разновозрастного обучения математике в условиях малокомплектной школы является модель «Смена рабочих зон», так как она позволяет не только включить всех учащихся в активный познавательный процесс, но и организовать коммуникацию между всеми учащимися. Приведем пример возможных видов деятельности учащихся (Таблица 2).

Таблица 2

Виды деятельности учащихся разновозрастной группы при реализации модели «Смена рабочих зон»

Зона	N класс	N+1 класс
Зона онлайн работы	– работа с математическими онлайн тренажерами; – выполнение интерактивных заданий тренировочного и контрольного характера; – составление ментальной (интеллект) карты на основе изученного материала; – выполнение заданий на онлайн доске в режиме группового доступа (учащиеся имеют возможность оценивать и комментировать ответы и решения своих товарищей).	– самостоятельное изучение материала на образовательной платформе (просмотр видеолекции, составление краткого конспекта); – выполнение исследовательских заданий по математике с использованием специализированных платформ и сервисов (1С: Математический конструктор, GeoGebra, Desmos) дополнение ментальной (интеллект) карты, составленной «младшими» товарищами; – выполнение проверочных тестов в онлайн формате.
Зона работы с учителем / тьютором	Тьюторами выступают 1-2 учащихся из старшего класса: – обсуждение проблемных вопросов; – анализ ошибок и трудностей; – мини-зачет по изученной теме.	– рефлексия (содержания, деятельности); – обсуждение проблемных вопросов.
Зона проектной работы	при выполнении группового (проектного) задания возможно объединение учащихся из разных классов для работы над одной темой. Проектные задания в этом случае могут быть направлены на самостоятельное составление заданий учащимися, информационных схем / кластеров, решение нестандартных заданий и т.д.; в том случае, если изучаемый материал не представляется возможным объединить в рамках одного задания, то учащиеся объединяются в группы своим классом. После выполнения заданий организуется защита и обсуждение полученных результатов.	
Зона рефлексии	– обсуждение впечатлений от работы в разных зонах; – самооценка и взаимооценка; – выполнение рефлексии настроения (в том числе с помощью рисунков и написания кратких эссе) и другие.	

Использование модели «Смена рабочих зон» позволяет реализовать все задачи разновозрастного обучения. Учащиеся смогут не только получить необходимые математические знания и умения, научиться применять их при решении математических и прикладных задач, но и формировать коммуникативные навыки в ходе проектной и рефлексивной деятельности.

Использование моделей смешанного обучения в малокомплектной школе позволяет индивидуализировать образовательный процесс и повысить его эффективность за счёт сочетания традиционных и онлайн-методов. Это будет способствовать раскрытию потенциала каждого ученика и повышению качества образования в целом.

Выводы. На основании всего вышеизложенного можно констатировать, что смешанное обучение математике учащихся разновозрастных групп в условиях малокомплектной школы представляет собой эффективный подход, способствующий оптимизации образовательного процесса и обеспечению высокого уровня математической подготовки

учащихся. Он способствует не только углубленному пониманию математических концепций, но и развивает навыки самостоятельной учебной деятельности, учитывая образовательные потребности каждого учащегося.

Таким образом, смешанное обучение математике в малокомплектной школе является перспективным и необходимым элементом современной образовательной системы. Оно способствует эффективному развитию математических компетенций учащихся и их успешной социализации.

Литература:

1. Байбородова, Л.В. Теория, методика и практика взаимодействия в разновозрастных группах учащихся / Л.В. Байбородова. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, 2007. – 320 с.
2. Гельфман, Э.Г. Историко-педагогические аспекты разновозрастного обучения / Э.Г. Гельфман, Н.В. Байгулова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 11. – С. 76-79
3. Грибанова, Н.А. Педагогические условия организации разновозрастного обучения / Н.А. Грибанова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 9. – С. 141-145
4. Дербуш, М.В. Особенности использования ФГИС «Моя школа» при реализации моделей смешанного обучения математике / М.В. Дербуш // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2023. – № 15(23). – С. 163-166
5. Дербуш, М.В. Инновационные подходы к использованию информационных технологий в процессе обучения математике / М.В. Дербуш, С.Н. Скарбич // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – Вып. 2(30). – С. 66-80
6. Дидактико-методические основы смешанного обучения математике в школе / В.А. Далингер, М.В. Дербуш, Р.Ю. Костюченко [и др.]. – Омск: Омский государственный педагогический университет, 2021. – 244 с.
7. Корзик, М.В. Конструирование урока математики в разновозрастной группе учащихся малокомплектной школы / М.В. Корзик, С.В. Кара // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 11. – С. 116-120
8. Лученкова, Е.Б. Смешанное обучение математике: практика опередила теорию / Е.Б. Лученкова, М.В. Носков, В.А. Шершнева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2015. – № 1(31). – С. 54-59
9. Планирование занятий в разновозрастных группах сельской малочисленной школы: методическое пособие / под науч. ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, 2009. – 66 с.

Педагогика

УДК 372.8

старший преподаватель Джанибекова Фатима Ожаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО ИНФОРМАТИКЕ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ВЫЗОВЫ

Аннотация. Под влиянием цифровых технологий современное образование стремительно меняется. Однако роль самостоятельной работы остается неизменно важной. В статье рассматриваются современные подходы к организации самостоятельной работы по информатике в условиях информационной среды, анализируются основные тенденции и проблемы, предлагаются наиболее эффективные, на наш взгляд, пути их решения для повышения качества обучения и развития профессиональной подготовки студентов. Раскрыты понятия «самостоятельная работа» и «информационная среда». Выделяются отдельные компоненты информационной среды. Уделяется внимание проблемам формирования информационной грамотности студентов, мотивации к обучению, техническим и организационным ограничениям, вопросам информационной безопасности. Исследование позволяет определить перспективные направления самостоятельной работы студентов в информационной среде. Перспективы развития самостоятельной работы связаны с внедрением новых технологий, таких как искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, а также с расширением междисциплинарных и проектных подходов. Это позволит сделать обучение более адаптивным, практико-ориентированным и соответствующим требованиям современного рынка труда. В статье также предложены методы повышения качества организации самостоятельной работы. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями и образовательными учреждениями для совершенствования методов обучения и повышения качества подготовки специалистов в сфере информационных технологий.

Ключевые слова: самостоятельная работа, информационная среда, образование, информационные технологии, проектная деятельность, мотивация, информационная грамотность.

Annotation. Under the influence of digital technologies, modern education is rapidly evolving. However, the role of independent work remains consistently important. This article examines modern approaches to organizing independent work in computer science within an information environment, analyzes key trends and challenges, and proposes the most effective solutions, in our opinion, to improve the quality of education and the professional development of students. The concepts of «independent work» and «information environment» are clarified. Specific components of the information environment are highlighted. Attention is given to issues related to developing students' information literacy, motivation for learning, technical and organizational limitations, and questions of information security. The research helps identify promising directions for students' independent work within the information environment. The prospects for developing independent work are associated with the adoption of new technologies such as artificial intelligence, virtual and augmented reality, as well as the expansion of interdisciplinary and project-based approaches. This will make learning more adaptive, practice-oriented, and aligned with the demands of the modern labor market. The article also proposes methods to improve the quality of organizing independent work. The results of the study can be used by educators and educational institutions to enhance teaching methods and improve the quality of training specialists in the field of information technology.

Key words: independent work, information environment, education, information Technology, project activities, motivation, information literacy.

Введение. В современную эпоху информационных технологий образовательный процесс претерпевает огромные изменения, что влияет на организацию самостоятельной работы студентов (СРС). Сегодня образовательные учреждения активно внедряют цифровые платформы и онлайн-ресурсы для поддержки самостоятельного изучения студентами дисциплин. Для эффективного освоения материала студентам необходимо научиться грамотно ориентироваться в цифровой

образовательной среде, выбирать качественные ресурсы и правильно распределять свое время между различными источниками информации.

Тем не менее, умение эффективно организовывать самостоятельную учебную деятельность приобретает особую значимость. Особенно это актуально для такой динамично развивающейся дисциплины, как информатика, где новые инструменты, языки программирования и методы анализа данных появляются практически ежедневно. При реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) по направлению подготовки 44.05.05 Педагогическое образование, учитывая сокращение аудиторной нагрузки и рост объема СРС, необходимо формировать следующие универсальные компетенции: УК-1 (Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач), УК-6 (Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни), а также обще-профессиональные компетенции: ОПК-9 (Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности), также требует изменения к подходу организации СРС.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена несколькими факторами:

- возрастающей долей самостоятельного обучения в образовательных программах;
- необходимостью адаптации студентов к быстро меняющимся цифровым реалиям;
- вызовами, связанными с информационной перегрузкой и цифровой грамотностью.

Изложение основного материала статьи. Самостоятельная работа студентов является важнейшим компонентом учебного процесса, подразумевающим инициативную интеллектуальную деятельность обучающихся внеаудиторных занятий. Применительно к информатике, где практическое владение инструментами играет такую же важную роль, как и усвоение теории, самостоятельная работа выступает основным средством закрепления полученных знаний. Организуя этот вид учебной активности, важно научить студентов самостоятельно находить, оценивать и обрабатывать информацию, мыслить критически и успешно применять приобретённые знания на практике. Такой процесс формирует важные профессиональные качества, такие как самоменеджмент, повышает мотивацию к учёбе и воспитывает чувство личной ответственности за своё профессиональное становление.

А. Дистервег подчеркивает значение самостоятельности в приобретении знаний: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением» [1].

Проведя анализ психолого-педагогической литературы, мы выделили следующие подходы к определению понятия «самостоятельная работа»:

И.А. Зимняя отмечает, что «Самостоятельная работа – это целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельность, выполнение которой требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания [3].

А.Г. Молибог выделяет самостоятельную работу как основу всякого образования. «При подготовке творческого специалиста все остальные формы учебной работы являются лишь вспомогательными той или иной степени эффективности...» [4].

Анализ психологической и педагогической литературы выявляет главные виды самостоятельной работы студентов (СРС):

- Аудиторные и внеаудиторные занятия.
- Индивидуальное и групповое выполнение заданий.

Проекты, самостоятельное ознакомление с материалами, используя разные источники, подготовка к промежуточному и итоговому контролю, самостоятельное решение задач и упражнений являются основными методами организации самостоятельной работы.

При изучении информатики используются разнообразные подходы к организации СРС, среди которых выделяют:

- Практика решения задач и программирования (LeetCode, Codeforces, личные проекты).
- Просмотр онлайн-курсов и лекций (Coursera, Stepik, Udemy).
- Создание презентаций, написание рефератов и аналитических отчетов по современным ИТ-трендам.
- Участие в хакатонах и коллективных проектах, где применяется теория на практике.
- Работа с эмуляторами и виртуальными лабораториями (для исследования сетей и баз данных).

Эти способы способствуют глубокому погружению в предмет, развитию творческого подхода и адаптационным навыкам в цифровой среде. Современные представления о самостоятельной работе подчеркивают её важность как основного элемента образовательного процесса, формирующего квалифицированных профессионалов, способных полноценно действовать в условиях информационного общества.

Информационная среда служит мощнейшим инструментом поддержки и улучшения качества образования. Её главная задача заключается в создании комфортных условий для активной самостоятельной учебы. Электронные учебные платформы, онлайн-курсы, виртуальные лаборатории и другие цифровые технологии предоставляют учащимся возможность учиться в удобном режиме и пространстве, повышая их способность управлять своим временем, вести самостоятельный поиск необходимой информации и проводить критический анализ данных.

Кроме того, информационная среда позволяет учитывать особенности и потребности каждого студента, тем самым способствуя индивидуализации обучения.

Информационная среда для обучения информатике включает в себя совокупность различных компонентов, обеспечивающих эффективное освоение дисциплины, развитие практических навыков и формирование профессиональных компетенций студентов:

- Образовательные платформы и системы управления обучением (LMS) – электронные ресурсы, такие как Moodle, Canvas, Google Classroom, которые предоставляют инструменты для размещения учебных материалов, организации дистанционных занятий, проведения тестирований и контроля знаний, а также для взаимодействия преподавателей и студентов.

- Информационно-образовательные ресурсы – электронные учебники, видеолекции, интерактивные симуляторы, программные средства и базы данных, используемые для самостоятельного изучения и практических занятий.

- Инструменты для программирования и разработки – среды разработки (IDE), компиляторы, редакторы кода, системы контроля версий (например, Git), необходимые для практической работы по программированию и созданию информационных систем.

- Коммуникационные средства – электронная почта, мессенджеры, форумы, видеоконференции, обеспечивающие взаимодействие между студентами и преподавателями, проведение онлайн-занятий и групповых проектов.

– Техническая инфраструктура – компьютеры, серверы, сети, облачные хранилища, обеспечивающие доступ к образовательным ресурсам и возможность выполнения практических заданий.

– Интерактивные и мультимедийные средства – виртуальные лаборатории, симуляторы, анимации, позволяющие моделировать процессы и ситуации, связанные с информатикой, что способствует более глубокому пониманию материала.

Совокупность указанных составляющих образует удобную, современную и гибкую информационную среду, благоприятствующую развитию автономной учебной деятельности студентов, улучшая качество обучения и ускоряя профессиональный рост будущих специалистов в сфере информационных технологий.

Особое внимание в современном обучении информатике уделяется внедрению элементов геймификации и проектной деятельности. Данные подходы выступают действенными средствами увеличения заинтересованности, вовлеченности и независимости студентов, делая учебный процесс увлекательнее, практичнее и направленным на приобретение основных профессиональных навыков, важных для успешного профессионального роста.

Геймификация представляет собой включение игровых механизмов и принципов в образовательный процесс, таких как очки опыта, бонусы, ранги, таблицы лидеров, виртуальные награды и сюжетные линии, воспроизводящие игровые ситуации. В рамках изучения информатики геймификация усиливает желание студентов глубже погрузиться в выполнение учебных задач, пробуждает больший интерес к изучению материала и содействует развитию способностей решать задачи, взаимодействовать в команде и думать критически. Примером могут служить практические упражнения, представленные в форме игровых квестов, либо состязания по программированию в виртуальной среде, что делает обучение живым и вдохновляющим.

Проектная деятельность предполагает выполнение студентами самостоятельных или групповых проектов, связанных с реальными задачами и ситуациями из профессиональной сферы. Такой подход способствует развитию практических навыков, креативности, ответственности и умения работать в команде. Проекты могут включать разработку программных продуктов, создание баз данных, моделирование информационных систем или решение конкретных инженерных задач. В процессе реализации проектов студенты учатся планировать свою работу, анализировать требования, искать решения и презентовать результаты.

Одной из важнейших технологий, трансформирующих самостоятельную работу, сегодня являются технологии искусственного интеллекта (ИИ). ИИ существенно меняет подходы к выполнению задач, повышая эффективность, точность и скорость выполнения заданий:

– ИИ позволяет автоматизировать рутинные и повторяющиеся процессы, освобождая время обучающихся для более творческих задач.

– ИИ способствует развитию персонализированного обучения и профессионального развития. Благодаря системам адаптивного обучения, индивидуальные потребности и уровень знаний каждого студента учитываются при формировании учебных программ, что повышает качество и эффективность самостоятельного обучения.

– ИИ расширяет возможности для принятия решений. Интеллектуальные системы могут анализировать сложные ситуации, предоставлять рекомендации и помогать в выборе оптимальных решений.

– ИИ способствует созданию новых инструментов и платформ, которые делают обучение более удобным и продуктивным. Например, голосовые помощники, интеллектуальные системы планирования, автоматизированные системы проверки и редактирования документов – все это помогает студентам уделять больше времени более сложным и креативным аспектам обучения.

Приведенные выше аргументы показывают, что технологии искусственного интеллекта представляют собой мощный инструмент для оптимизации самостоятельной работы студентов, значительно расширяющий горизонты обучения, обеспечивая его интеллектуальность, гибкость и приспособленность к реалиям современности.

Тем не менее, нельзя игнорировать тот факт, что при реализации самостоятельной работы по информатике в условиях интенсивного проникновения информационных технологий учащиеся сталкиваются с определенными трудностями и проблемами, требующими совместного внимания преподавателей, самих студентов и образовательных организаций. Среди наиболее значимых трудностей выделяется снижение уровня мотивации у определенной группы студентов к процессу самостоятельного обучения. Низкая мотивация часто выражается в равнодушии к предмету, слабой внутренней потребности в приобретении знаний и навыков, а также в нехватке четких ориентиров и стимулов для продуктивной самоподготовки. Причины этого явления кроются в недостаточно привлекательной учебной среде, отсутствии индивидуального подхода, недостатке поддерживающей роли преподавателя и оперативной обратной связи, а также внутренних личностных факторах вроде неуверенности в себе или страха перед неудачами.

Преподаватели, занимающиеся организацией самостоятельной работы студентов по информатике в новой информационной реальности, нередко испытывают технические и организационные ограничения, препятствующие эффективному проведению образовательного процесса.

К техническим ограничениям относятся:

– Недостаточное качество интернет-соединения, что ограничивает доступ к онлайн-ресурсам, платформам и виртуальным лабораториям.

– Устаревшее или недостаточно мощное оборудование, что мешает полноценной работе с мультимедийными и интерактивными средствами, а также выполнению ресурсоемких задач.

– Недостаток специализированных программных средств, что ограничивает возможности самостоятельного освоения профессиональных навыков.

– Проблемы с безопасностью и защитой данных, что может привести к утечкам данных или сбоям в работе платформ.

К организационным ограничениям относятся проблемы, связанные с управлением учебным процессом и организацией учебной среды:

– Недостаточная подготовка преподавателей и студентов недостаточная сформированность навыков работы с современными образовательными технологиями. Субъекты образования должны обладать достаточным уровнем информационной грамотности, чтобы эффективно ориентироваться в большом объеме данных, критически оценивать источники информации и избегать плагиата.

– Недостаток методической поддержки.

– Незначительная интеграция технологий в учебный процесс.

– Ограниченные ресурсы учебных заведений.

Для повышения качества и результативности самостоятельной работы студентов по информатике в условиях информационной среды, необходимо внедрять комплексные меры, ориентированные на мотивацию, развитие навыков и создание условий для эффективного обучения. На наш взгляд основными направлениями решения данных проблем являются.

1. Разработка мотивационных стратегий.

2. Обеспечение доступа к современным информационным ресурсам.
3. Формирование навыков информационной грамотности.
4. Внедрение новых методов оценки самостоятельной работы.

Для повышения мотивации студентов необходимо создавать условия, при которых они будут видеть практическую ценность изучаемого материала при решении профессиональных задач, и получать положительные эмоции от процесса обучения. Методы стимулирования мотивации включают:

- использование актуальных и интересных заданий, связанных с современными технологиями;
- внедрение элементов геймификации и проектной деятельности;
- предоставление возможности выбора тем и форм выполнения заданий;
- регулярную обратную связь и поощрение успехов;
- демонстрацию карьерных перспектив и практическую значимость знаний.

Таким образом, мы видим, что использование электронных образовательных ресурсов и технологий позволяет реализовать требования ФГОС третьего поколения к условиям реализации основных образовательных программ посредством активизации самостоятельной работы будущих учителей, повышения мотивации к обучению, применению интерактивных средств взаимодействия [2].

Для продуктивной работы студентов в информационной среде, необходимо развивать у них навыки информационной грамотности: критическую оценку источников информации, поиск и отбор информации, обработка и анализ данных, этики и безопасность в сети. Обучение этим навыкам можно реализовать через специальные тренинги, практические задания и интеграцию их в учебный процесс.

Варианты оценивания на наш взгляд могут включать:

- Портфолио и проектная деятельность – создание индивидуальных и групповых проектов, которые демонстрируют уровень освоения материала.
- Автоматизированное тестирование и контрольные задания – использование платформ для проведения онлайн-тестов с мгновенной проверкой.
- Самооценка и взаимное оценивание – развитие у студентов навыков критической оценки собственной работы и работы однокурсников.

Обеспечение постоянной поддержки и своевременной обратной связи способствует повышению мотивации, укреплению уверенности в своих силах и обеспечивает корректировку учебного процесса в соответствии с потребностями обучающихся. Основными направлениями поддержки выступают консультации и наставничество – регулярное предоставление студентам возможностей для получения индивидуальных консультаций (в онлайн-режиме, при очных встречах), разъяснения сложных вопросов, помощи в планировании работы и решении практических задач.

Выводы. Проведенный анализ показывает, что внедрение современных информационных технологий и ресурсов значительно расширяет возможности самостоятельного обучения. Информационная среда кардинально изменила подходы к организации СРС по информатике. Она предоставляет беспрецедентные возможности для самостоятельного обучения, но требует:

- грамотного методического сопровождения;
- развития цифровой культуры;
- постоянного обновления технологической базы.

Современные технологии и новаторские подходы в обучении существенно повышают результативность самостоятельной работы студентов по информатике, но требуют комплексного планирования, совершенствования материально-технической базы и повышения профессионализма педагогического коллектива. Реализация предлагаемых мер способствует выработке у студентов нужных навыков, мотивации и чувства ответственности, что обеспечит успешность их профессиональной подготовки и конкурентоспособность на рынке труда.

Литература:

1. Гелястанова, Э.Х. Организация педагогических условий для формирования умений и навыков в процессе самостоятельной работы студентов высшего образования / Э.Х. Гелястанова, С.Х. Чабдарова // Устойчивость развития территориальных экономических систем: глобальные тенденции и концепции модернизации: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции памяти профессора Б.Х. Жерукова, Нальчик, 26-27 декабря 2016 года. – Нальчик: Кабардино-Балкарский государственный аграрный университет имени В.М. Кокова, 2016. – С. 664-669
2. Джанибекова, Ф.О. Возможности формирования способности к самоорганизации будущих педагогов в образовательном процессе вуза средствами информационных технологий / Ф.О. Джанибекова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75(4). – С. 102-106
3. Зимняя, И.А. Элементарный курс педагогической психологии: Учебное пособие для слушателей курсов повышения педагогической квалификации / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – 111 с.
4. Педагогика высшей школы: Учебно-методическое пособие. – Казанский ун-т. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1985. – 192 с.

УДК 378.14

кандидат технических наук, доцент Дмитренко Галина Александровна
 ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет
 науки и технологий имени М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск);
кандидат технических наук, доцент Емелина Татьяна Николаевна
 ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет
 науки и технологий имени М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск);
старший преподаватель Скоробогатова Татьяна Евгеньевна
 ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет
 науки и технологий имени М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск)

АДДИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения проектного подхода в образовательном процессе с использованием современных аддитивных технологий. Аддитивные технологии являются принципиально новыми методами изготовления деталей и конструкций. Они существенно отличаются от традиционных подходов механической обработки. Показано, что данные технологии эффективно решают проблемы традиционной промышленности, предлагая уникальные возможности по производству сложноконфигурированных изделий. Аддитивные технологии занимают ключевое место среди передовых методов производства и проектирования. Их активное внедрение в образовательные процессы становится неотъемлемой частью подготовки современных специалистов. В статье рассмотрено, что проектная деятельность представляет собой метод активного вовлечения обучающихся в решение реальных практических задач, связанных с разработкой и реализацией конкретных проектов. Основной задачей проектной деятельности была интеграция теоретических знаний с практической деятельностью и формирование профессиональных компетенций. Обосновано, что выполнение проектов с применением аддитивных технологий предоставляет студентам возможность увидеть реальную пользу от приобретенных знаний, повышая заинтересованность в изучении предметов. Приведенные примеры разработанных студенческих проектов (стенд трансмиссии синхрокoptера, модель ЧЛС почки человека) являются успешными примерами интеграции научных знаний и творческой инициативы и демонстрируют высокую эффективность использования проектной деятельности.

Ключевые слова: аддитивные технологии, 3D-печать, проектная деятельность, современное образование.

Annotation. The article discusses the specifics of the application of the project approach in the educational process using modern additive technologies. Additive technologies are fundamentally new methods of manufacturing parts and structures. They differ significantly from traditional machining approaches. It is shown that these technologies effectively solve the problems of traditional industry, offering unique opportunities for the production of complexly configured products. Additive technologies occupy a key place among advanced manufacturing and design methods. Their active implementation in educational processes is becoming an integral part of the training of modern specialists. The article considers that project activity is a method of actively involving students in solving real practical problems related to the development and implementation of specific projects. The main objective of the project activity was the integration of theoretical knowledge with practical activities and the formation of professional competencies. It is proved that the implementation of projects using additive technologies provides students with the opportunity to see the real benefits of acquired knowledge, increase interest in studying subjects and make learning interesting and useful. The examples of student projects developed (the synchrocopter transmission stand, the model of renal collecting system of the human kidney) are successful examples of the integration of scientific knowledge and creative initiative and demonstrate the high efficiency of using project activities.

Key words: additive technologies, 3D printing, project-based learning, modern education.

Введение. Проектная деятельность является неотъемлемой частью современного высшего образования, особенно в инженерных специальностях. Она позволяет студентам приобрести практические навыки решения реальных производственных задач, развивает творческое мышление и способность работать в команде. Данная статья посвящена рассмотрению особенностей применения проектного подхода в образовательный процесс с использованием современных аддитивных технологий.

Аддитивные технологии, также известные как 3D-печать, представляют собой инновационный подход к производству, который основывается на послойном создании объектов из цифровых моделей. История развития аддитивных технологий уходит корнями в середину XX века, когда зародились первые идеи трехмерной печати объектов. Данные технологии положили начало новому этапу в развитии промышленного производства, дизайна и инженерных разработок. Возникновение аддитивных технологий стало результатом стремления инженеров и ученых создать принципиально новые методы изготовления деталей и конструкций, отличающиеся от традиционных подходов механической обработки.

Аддитивные технологии включают в себя такие направления, как проектирование и реверс-инжиниринг, инженерный анализ и оптимизация конструкций, разработка новых материалов, 3D-печать заготовок деталей и оснастки из полимеров, разработка и производство функциональных макетов, 3D-печать из металлов, 3D-печать моделей для литья металлов и др. Развитие аддитивных технологий поспособствовало развитию цифровых CAD, CAE, CAM технологий.

Изначально применявшиеся преимущественно в научно-исследовательской и опытно-конструкторской деятельности, связанной с оборонной промышленностью, аддитивные технологии постепенно распространились во многие сферы экономики, включая аэрокосмическую отрасль, автомобилестроение, архитектуру, медицину, ювелирное дело и даже искусство. Их использование позволяет существенно сократить сроки разработки новых продуктов, снизить затраты на производство и повысить качество конечных изделий. Данные технологии эффективно решают проблемы традиционной промышленности, предлагая уникальные возможности по производству сложноконфигурированных изделий с минимизацией отходов и сокращением временных затрат. Особенно значимой является возможность персонализации продукции, позволяющая учитывать индивидуальные потребности потребителей. Например, в медицинской практике технология 3D-печати позволяет изготавливать имплантаты, протезы и другие медицинские устройства строго по индивидуальным параметрам пациента, обеспечивая высокую точность и безопасность лечения.

Сегодня, благодаря непрерывному совершенствованию оборудования и материалов, аддитивные технологии занимают ключевое место среди передовых методов производства и проектирования, активно внедряются в образовательные процессы и становятся неотъемлемой частью подготовки специалистов [5]. Поэтому интеграция изучения аддитивных технологий в образовательный процесс представляется важным элементом формирования кадрового потенциала страны,

соответствующего требованиям современной индустриальной среды.

Изложение основного материала статьи. Проектная деятельность представляет собой метод активного вовлечения обучающихся в решение реальных практических задач, связанных с разработкой и реализацией конкретных проектов. Она направлена на развитие самостоятельности, инициативности, критического мышления и творческого подхода у студентов. Включение в образовательный процесс аддитивных технологий открывает дополнительные возможности для расширения границ проектной деятельности и повышения уровня компетенций учащихся [3].

В Сибирском государственном университете науки и технологий имени М.Ф. Решетнева в учебном процессе активно применяются современные технологии. Так, в рамках изучения дисциплины «Теоретические основы производства изделий с использованием аддитивных технологий» студенты 3 курса направления 24.03.01 «Ракетные комплексы и космонавтика» направленности «Компьютерное моделирование и аддитивные технологии в ракетно-космической технике» занимаются проектной деятельностью с применением технологий 3D-печати.

В процессе изучения дисциплины «Теоретические основы производства изделий с использованием аддитивных технологий» студенты узнают преимущества использования технологических процессов аддитивного производства, новых материалов и программных продуктов технологического назначения, последовательность и содержание основных этапов подготовки и технологии аддитивного производства; учатся применять и внедрять программные приложения для современных технологических процессов и материалов аддитивного производства; овладевают практическим опытом проведения НИР и ОТР по освоению и внедрению новых технологических процессов, материалов и программных продуктов в сфере аддитивного производства. Студенты осваивают основные принципы 3D-печати, изучают различные типы 3D-принтеров и их применение, а также соответствующее программное обеспечение [1].

Основной задачей проектной деятельности была интеграция теоретических знаний с практической деятельностью и формирование профессиональных компетенций. Выполнение проектов с применением аддитивных технологий предоставляет студентам возможность увидеть реальную пользу от приобретённых знаний, повышают заинтересованность в изучении предметов и делают обучение интересным и полезным.

Темой одного из проектов стала разработка стенда, иллюстрирующего устройство и принципы работы трансмиссии синхрокоптера. Студентами были изучены конструктивные особенности трансмиссии синхрокоптеров и их ключевые элементы, а также выполнено упрощение реальной схемы трансмиссии до уровня, подходящего для демонстрационных целей.

На основе проведенного анализа была спроектирована система валов и зубчатых передач, а также разработаны корпус и лопасти для стенда. Использование аддитивных технологий позволило оптимизировать процесс производства деталей, сократить сроки изготовления и обеспечить высокую точность соответствия проектным характеристикам [2].

На рисунках 1 и 2 показан процесс подготовки к 3D печати отдельных элементов данного стенда в слайсере PrusaSlicer (бесплатное программное обеспечение для 3D-нарезки). В данной программе полигональная модель изделия преобразуется в G-код, похожий на многослойную траекторию, по которой 3D принтер будет укладывать материал. Материал для печати был выбран PETG, так как это универсальный филамент, сочетающий прочность, простоту печати и механической постобработки.

Для валов было выбрано заполнение 40%, время печати составило 7 часов 45 мин., шестерни печатались 4 часа 24 мин. при заполнении 25%.

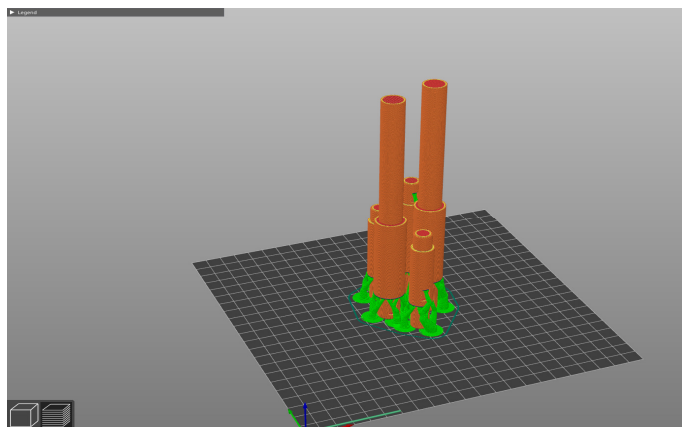


Рисунок 1. Предпросмотр нарезки валов

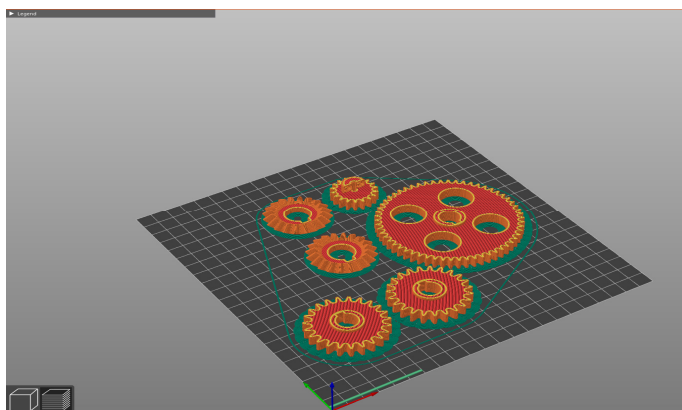


Рисунок 2. Предпросмотр нарезки шестерен

Разработанный стенд (Рисунок 3) может быть использован как учебный макет для образовательных целей, а также как инструмент для визуализации работы трансмиссии на этапах проектирования и испытаний.

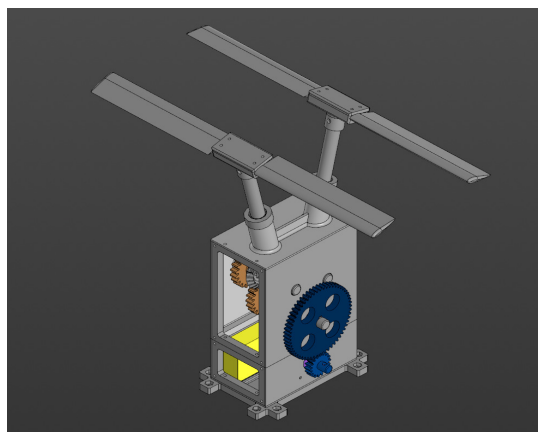


Рисунок 3. Стенд трансмиссии синхрокoptера

В другом проекте аддитивные технологии применялись для изготовления модели чашечно-лоханочной системы (ЧЛС) почки человека для тренировки доступа при перкутанной нефролитотомии. Для этого необходимо создание модели каналов и полостей системы почки. Подобную модель возможно использовать и для ретроградной интроренальной хирургии с помощью гибкого уретероскопа [4].

Создание аутентичной модели вручную проблематично из-за сложной, в некоторой степени, неправильной геометрии формы необходимых поверхностей. Для создания модели ЧЛС студентами были использованы данные, полученные с помощью компьютерной томографии с применением рентгеноконтрастного вещества. Сгенерированный файл STL был подготовлен для печати на 3D-принтере Kingroon KP3S материалом PETG в программе PrusaSlicer (Рисунок 4).

Для печати, с учётом того, что изделие представляет собой вытянутую тонкую трубку, были выбраны следующие параметры: высота слоя 0,15 мм, скорость печати 40мм/с, перемещение не более 70 мм/с. Вид модели ЧЛС с поддержками показан на Рисунке 5.

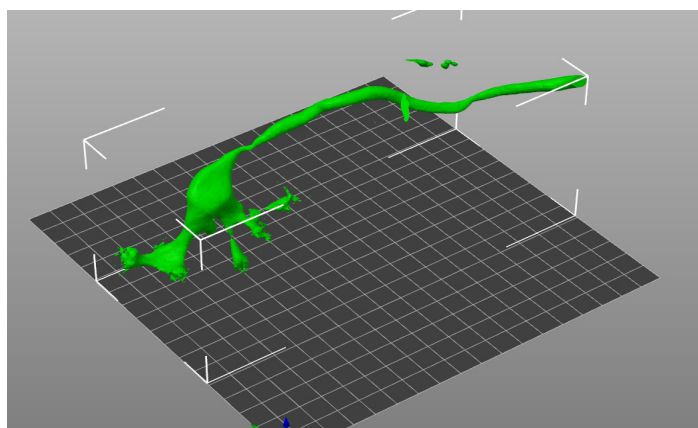


Рисунок 4. STL файл

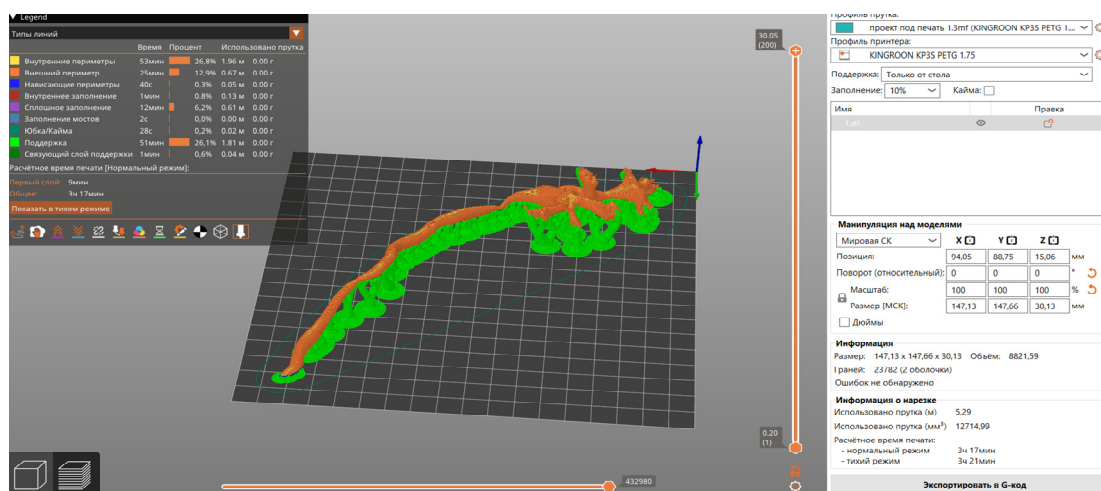


Рисунок 5. STL файл с поддержками

Напечатанная модель имеет следующий вид (Рисунок 6).



Рисунок 6. Модель ЧЛС почки человека

В дальнейшем предполагается работа по подбору материалов для создания силиконовой мастер-модели ЧЛС почки человека.

Доработав метод, модель можно будет использовать не только как тренировочную для начинающих урологов. В будущем возможно изготовление моделей для планирования операции у пациентов с тяжёлыми клиническими случаями. Кроме того, данную модель можно использовать для планирования перкутанной нефролитотомии.

Выводы. Применение аддитивных технологий в проектной деятельности позволяет интегрировать междисциплинарные знания, формировать практикоориентированные компетенции и стимулировать интерес обучающихся к техническим наукам и инженерному творчеству.

В процессе обучения студенты приобрели значительный опыт проектной деятельности, научились применять теоретические знания для анализа и решения сложных технических проблем. Разработанные проекты как стенда трансмиссии синхрокоптера, так и модели ЧЛС почки человека являются успешными примерами интеграции научных знаний и творческой инициативы, демонстрируя высокую эффективность использования проектной деятельности.

Таким образом, внедрение аддитивных технологий способствует повышению качества образовательного процесса, развитию креативности и технологической грамотности студентов, что обеспечивает подготовку конкурентоспособных специалистов.

Литература:

1. Бекиш, А.С. Использование аддитивных технологий в проектной деятельности студентов физико-математического факультета педагогического университета / А.С. Бекиш, У.В. Плясунова // Математика и информатика, астрономия, физика и технология и совершенствование их преподавания. – 2024. – С. 167-175
2. Бывшенко, А.В. Использование аддитивных технологий в проектной деятельности / А.В. Бывшенко, Л.Д. Костевич // Современные проблемы машиностроения. – 2021. – С. 324-325
3. Смирнов, Л.В. Совершенствование методики преподавания технологического образования за счет применения 3D моделирования как основополагающего элемента аддитивных технологий / Л.В. Смирнов // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве. – 2023. – С. 329-334
4. Создание аутентичной модели чашечно-лоханочной системы почки пациентов для тренировки доступа при перкутанной нефролитотомии при сложных формах камней почек / Н.К. Гаджиев, В.П. Бритов, В.Е. Григорьев [и др.] // Экспериментальная и клиническая урология. – 2017. – № 2. – С. 52-56
5. Хрусталева, Н.В. Применение аддитивных технологий в проектной деятельности студентов педагогических вузов / Н.В. Хрусталева, А.Н. Логинов, Д.Н. Логинова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – № 8. – С. 871-877

Педагогика

УДК 37.015

кандидат педагогических наук, доцент Дудкина Елена Ивановна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский институт МВД России» (г. Воронеж);

старший преподаватель Макарова Марина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России» (г. Железнодорожный)

ДИНАМИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧЕБНЫХ ГРУПП КУРСАНТОВ В ВЕДОМСТВЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности социально-психологического развития учебных групп курсантов ведомственных вузов. Актуализируются вопросы влияния формальной и неформальной структур на взаимодействие в группе, значимости межличностных отношений и ролевого распределения для эффективности совместной деятельности, а также роли курсовых офицеров, индивидуально-психологических особенностей обучающихся и внешних факторов в социально-психологическом развитии группы. Авторы анализируют динамику уровня развития групп, их сплочённость, организованность и психологический климат на разных этапах обучения. Исследование проведено среди 192 курсантов I-IV курсов с использованием методик диагностики уровня развития малой группы, определения индекса групповой сплочённости и других психолого-педагогических характеристик учебной группы. Результаты показали, что большинство

групп находятся на уровне кооперации (средний уровень развития), однако наблюдаются различия между курсами: у первокурсников выше активность и направленность на общие цели, у второкурсников более выражена организованность, тогда как у третьекурсников отмечается снижение всех параметров социально-психологического развития группы. Курсантам четвертого (выпускного) курса присущи приподнятый эмоциональный фон и доброжелательность; при этом следует отметить отсутствие выраженной динамики в развитии группы за последние три года.

Ключевые слова: учебная группа, групповая динамика, социально-психологическое развитие, сплочённость, психологический климат, ведомственный вуз, курсант.

Annotation. The article examines the features of the socio-psychological development of the study groups of cadets of departmental universities. The issues of the influence of formal and informal structures on group interaction, the importance of interpersonal relationships and role distribution for the effectiveness of joint activities, as well as the role of course officers, individual psychological characteristics of students and external factors in the socio-psychological development of the group are being updated. The authors analyze the dynamics of the group's level of development, their cohesion, organization, and psychological climate at different stages of learning. The study was conducted among 192 cadets of the I-IV courses using methods for diagnosing the level of development of a small group, determining the index of group cohesion and other psychological and pedagogical characteristics of the study group. The results showed that most groups are at the level of cooperation (average level of development), but there are differences between courses: first-year students have higher activity and focus on common goals, second-year students have more pronounced organization, while third-year students have a decrease in all parameters of the socio-psychological development of the group. The cadets of the fourth (final) year have an elevated emotional background and good-will; at the same time, it should be noted that there has been no pronounced dynamics in the group's development over the past three years.

Key words: academic group, group dynamics, socio-psychological development, cohesion, psychological climate, departmental university, cadet.

Введение. Академическая группа, как первичный коллектив обучающихся вуза, представляет собой общность людей, находящихся друг с другом в психологическом контакте и объединенных целью получения высшего образования, освоения выбранной профессии. Специфика ведомственных вузов предполагает сочетание образовательной и служебной деятельности обучающихся. Это подчеркивается тем, что учебные группы курсантов в образовательных организациях системы МВД России традиционно называют учебными взводами [7].

В курсантских взводах, как и в других учебно-профессиональных группах, складывается система отношений, основанная на общности интересов, потребностей и реализуемой деятельности, создается функционально-ролевая структура, обеспечивается оценка индивидуальной и общей деятельности, возникает феномен эмоциональной поддержки [7].

В учебных группах курсантов на первый план, на наш взгляд, выходит общность деятельности, которая предполагает способность членов коллектива включаться в согласованные действия. Групповая деятельность связана с четким распределением функций и действий, развитой коммуникацией, ориентированностью на результат.

В каждой группе возникают и развиваются определённые взаимоотношения, групповые нормы и ценности, особенности реагирования на различные социальные явления, индивидуальные способы выполнения деятельности. Кроме того, существенное значение имеет степень удовлетворённости каждым членом группы выполняемой деятельностью и своей принадлежностью к группе. В зависимости от того, насколько высоко развиты указанные качества, складывается тот или иной уровень социально-психологического развития группы, от которого зависит эффективность групповой деятельности. Ю.В. Синягин указывает, что понятие «уровень социально-психологического развития позволяет и на теоретическом, и на эмпирическом уровнях фиксировать степень зрелости коллектива» [5, С. 112]. На наш взгляд, уровень социально-психологического развития позволяет дифференцировать малые группы на успешные, относительно успешные и неуспешные, прогнозировать тот или иной результат, который способна достичь конкретная группа. Специфика служебной деятельности сотрудников силовых ведомств предполагает особую значимость согласованности их действий, умения выстраивать совместную деятельность, основанную на сотрудничестве. Способность и готовность выполнять требования субординации, воинской дисциплины и одновременно проявлять субъектность, умение работать в команде, выстраивать и поддерживать неформальные отношения формируются и развиваются у сотрудников силовых ведомств в процессе их обучения в вузе. В связи с этим представляется важным изучить динамику психолого-педагогических характеристик учебных групп курсантов, таких как уровень развития, внутригрупповая сплочённость и др.

Изложение основного материала статьи. В рамках образовательного процесса учебный взвод может одновременно выступать объектом, субъектом, средой и результатом воспитания и обучения. Согласно теории поля К. Левина [3], внутри группового субъекта возникает полевой эффект, который формирует сплочённость как чувство принадлежности группе и желание в ней остаться. Члены коллектива разделяют общие ценности, общий результат деятельности присваивается отдельными участниками, приобретая индивидуальную ценность.

Совместная деятельность и общая цель группы влияют на формирование и развитие таких феноменов, как: взаимоуважение, ответственность, сплочённость. На наш взгляд, они суммарно и обеспечивают ценностно-ориентационное единство всех членов группы, включая руководство и подчиненных. Т. Ньюком [2] в отношении групповой сплочённости отмечает, что ее происхождение основано на сходстве ценностных ориентаций участников. Данный феномен, по мысли автора, связан с согласием внутри группы по поводу разделения схожих ценностей. В отечественной научной традиции групповая сплочённость также рассматривается как опосредованная общей деятельностью (А.В. Петровский). В процессе нее формируются отношения между членами группами, которые строятся, исходя из их убеждений и ценностей [4].

Таким образом, академическая группа курсантов является разновидностью малых групп, которая объединяется на основе общей цели и деятельности. Они определяют мотивы, ценностные ориентации, ощущение причастности к группе, осознание уникальности по сравнению с другими объединениями, сплочённость, климат и другие социально-психологические процессы, через управление которыми возможно повышение результативности деятельности учебно-профессиональной группы как субъекта.

Существуют разные подходы к классификации социально-психологических процессов в группе. Так, выделяют интегрирующие (сплочённость, общность интересов и т.д.) и дифференцирующие (лидерство, соподчиненность и т.д.); статические, динамические и статико-динамические; побудительные и исполнительные [1]. Также выделяют массовые социально-психологические процессы, которые характеризуют группу в целом (атмосфера, общие потребности, мотивы и др.), и индивидуальные, представленные в группе (лидерство, конформизм и т.д.); процессы взаимовлияния и взаимодействия людей в ней (убеждение, общее мышление и т.д.). Все социально-психологические процессы подчиняются доминирующему группообразующему признаку: для возрастных групп – период жизни, для спортивных групп – вид спорта, для профессиональных групп – содержание трудовой деятельности, для академических – процесс и содержание образовательной деятельности и т.д.

Установление структурной организации учебно-профессиональной группы как социально-психологический процесс включает композицию, собственно структуру, устойчивость, системность взаимодействия, участие каждого курсанта (студента, слушателя) в деятельности общности.

В отношении учебных групп курсантов особое значение имеет установление и функционирование формальной и неформальной структур как социально-психологических процессов. Первая задана регламентирующими взаимоотношения в группе организационными и нормативными структурами (приказы, указы, инструкции, требования и т.д.). Их соблюдение обеспечивает гарантию достижения личных и общегрупповых целей. На наш взгляд, в учебных подразделениях ведомственных вузов установление формальной структуры группы является первичным и основополагающим социально-психологическим процессом в связи с тем, что четкое исполнение приказов руководства, подчинение вышестоящему начальству и командирам из числа одногруппников, работа и взаимодействие в соответствии с нормативами и инструкциями обеспечивают критически важный для результативности учебно-профессиональной и будущей служебной деятельности аспект – быстрое реагирование в чрезвычайных ситуациях.

Однако следует отметить, что формальная структура включает, помимо инструкций, программ, норм, правил деятельности, еще и мотивы отдельных членов группы, условия труда, конкретные и перспективные его цели, потребности руководства [9]. Сочетание данных факторов влияет на распределение ролей, динамику, отношения в группе и в совокупности изменяют формальную структуру учебного взвода.

Руководители учебных взводов, курсов и факультетов могут управлять только формальной структурой группы, однако для успешной деятельности даже высокоформализованных служебных коллективов необходима свобода развития взаимосвязей между его членами. Соответственно, необходимо установление неформальной структуры, включающей нерегламентированные спонтанные отношения, в которых поведение основано на симпатии/антипатии людей. При этом и формальные, и неформальные структуры лежат в основе личных контактов курсантов и других субъектов образовательного процесса.

Для изучения особенностей групповой динамики, степени групповой сплоченности и других психолого-педагогических характеристик учебных групп ведомственного вуза проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие обучающиеся I-IV курсов Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России – 192 курсанта направления подготовки «Техносферная безопасность» (всего 8 академических групп, по две группы с каждого курса). В исследовании применялись следующие методики: «Карта-схема психолого-педагогической характеристики учебной группы» Л.И. Уманского [8, С. 154-167], «Диагностика уровня развития малой группы» [6, С. 220-222], «Определение индекса групповой сплоченности Сисшора». Исследование проводилось в конце учебного года. Соответственно, первокурсники уже адаптировались к условиям вуза, а четверокурсники готовились к завершению обучения в академии.

В результате попарного сравнения групп каждого курса с помощью F-критерия Фишера и t-критерия Стьюдента статистически значимых различий не выявлено, что позволило нам осуществить качественный и количественный анализ данных не отдельно по каждой из восьми академических групп, а в покурсовой динамике.

В ходе проведенного исследования получены следующие результаты. Большинство опрошенных определяют социально-психологическое развитие своих групп на уровне кооперации (то есть средний или несколько выше среднего). Однако в каждой группе обнаруживаются различия в оценке параметров, из которых складывается определенный уровень ее социально-психологического развития (Таблица 1).

Таблица 1

Оценка курсантами уровня развития учебных групп (в %)

Уровни развития группы	I курс	II курс	III курс	IV курс
Коллектив	0,0	0,0	0,0	0,0
Автономия	36,4	46,2	13,3	31,6
Кооперация	63,6	53,8	60	63,2
Ассоциация	0,0	0,0	26,7	0,0
Диффузная группа	0,0	0,0	0,0	5,3

В результате статистической обработки данных, осуществленной с помощью H-критерия Крускала-Уоллиса, выявлен ряд различий: в группах I и II курсов показатели социально-психологического развития «направленность активности», «организованность» и «интеллектуальная коммуникативность» развиты выше, чем в группах III и IV курсов. В группах I и IV курсов наблюдается более благоприятный психологический климат по сравнению с другими группами. На III курсе все составляющие социально-психологического развития группы выражены существенно ниже, чем в других группах. Значительное число курсантов (особенно второкурсников) определяют развитие своих групп как соответствующее довольно высокому уровню развития – автономии.

Большинство курсантов I курса (63,6%) определяют уровень развития своей группы как кооперацию. При этом такие параметры социально-психологического развития группы как «направленность активности» и «интеллектуальная коммуникативность» выражены несколько выше, чем «организованность» и «психологический климат». В этих группах выработались устойчивые единые представления относительно событий окружающей жизни, своих возможностей, достоинств, недостатков и места среди других групп. Однако не исключены случаи расхождения в выборе того или иного способа решения групповых задач. В таких ситуациях курсанты групп второго курса не сразу находят «общий язык». Возможны ситуации, когда некоторые члены групп придерживаются позиции, отличной от групповой. Однако это не значит, что курсанты отдаляются от группы. Критика со стороны членов своей группы и извне вызывает стремление высказать своё несогласие, оспорить её. При этом замечания одногруппников воспринимаются более спокойно, способствуют осмыслению и исправлению недостатков.

Активность групп I курса проявляется всплесками, причем не у всех обучающихся. Они редко вносят предложения по улучшению дел как в своём учебном коллективе, так и в более масштабном коллективе курса, факультета, академии, частью которого они являются. Вероятно, степень проявления активности зависит от того, насколько личные интересы и цели курсантов совпадают с групповыми и общественными. При этом в группах есть, на кого опереться. Авторитетом пользуется актив группы, который стимулирует её на социально полезные дела.

Свои узкогрупповые интересы члены групп I курса склонны адаптировать или подчинить общественно-значимым целям курса, факультета, академии в целом. Вместе с тем, в значительной мере выражено стремление к достижению примитивных материальных благ, гедонизму. Первокурсники ориентированы на частое и интенсивное общение не только друг с другом, но и с другими группами курса и факультета. В ситуации, требующей активных и слаженных действий всех

обучающихся, группе бывает сложно распределить роли и обязанности. Причина в том, что не все курсанты нашли свое место в группе, или имеющая социальная позиция не удовлетворяет некоторых из них.

В целом группы I курса довольны своими организаторами и оценивают их достижения достаточно высоко. В случае неудач и поражений курсанты не спешат обвинять друг друга, а пытаются разобраться в причинах. Это приводит к большему единству и сплочению группы.

Наименее выражен у первокурсников, в сравнении с другими параметрами социально-психологического развития группы, психологический климат. В целом курсанты демонстрируют доброжелательное отношение друг к другу, но эмоциональная близость носит избирательный характер близки далеко не все студенты. Здесь довольно распространены диады и триады, образованные на основе взаимной симпатии и схожих интересов. Общение созданных группировок носит, прежде всего, деловой характер, подчиненный достижению высокого результата в совместной деятельности. Психологическое единство группы является производным от единства целей и взаимодействия. Однако в группе прослеживается стремление к совместному переживанию жизненных событий и оказанию помощи друг другу.

Оценки курсантами II курса уровня социально-психологического развития своих групп довольно разнообразны. Как показал статистический анализ данных с помощью F-критерия Фишера, дисперсии по данному фактору в других группах существенно ниже. Часть обучающихся II курса полагают, что развитие их группы находится на уровне кооперации, другие оценивают свою группу на уровне автономии. Наиболее развиты в группах второкурсников следующие параметры уровня социально-психологического развития: «направленность активности» и «организованность». «Интеллектуальная коммуникативность» выражена несколько ниже. А «психологическое единство» в группах развито слабее остальных параметров.

При общем преобладании активного поведения над пассивным, далеко не у всех курсантов этих групп наблюдаются проявления инициативности, активности. В коллективах выделяется так называемое «ядро группы», пользующееся уважением и авторитетом среди одноклассников, преподавателей, руководства курса и факультета. Эта категория курсантов вовлечена в деятельность, полезную для группы и вуза в целом. При этом значительная часть курсантов ставят свои потребности в материальных ценностях и развлечениях выше групповых интересов. Общение между курсантами сводится в основном к взаимодействию внутри группы. Лишь несколько обучающихся отмечают, что проводят вместе время вне образовательной организации. Вместе с тем, в группе прослеживается желание увеличить число контактов, делиться своими радостями и заботами, помогать друг другу.

В группах II курса сложилось довольно четкое представление о способностях входящих в её состав курсантов, в связи с чем не возникает затруднений в распределении ролей и обязанностей между ними. Обучающиеся способны заменять друг друга в решении задач, легко согласовывать свои действия, работать сообща. Однако они не всегда довольны действиями руководства и полученными результатами. Неудачи в достижении групповых целей ведут к демобилизации группы, снижению эффективности её деятельности. Некоторые члены группы могут отказываться от реализации намеченной ранее цели. В трудных ситуациях возможно рассогласование группы, её разделение на группировки по убеждениям. Критика со стороны членов своей группы и третьих лиц не приветствуется, но вызывает групповое сопереживание, выражающее единение группы и способствующее ему. Однако если замечания аргументированы и высказаны авторитетным лицом, они могут побудить группу более критично подойти к оценке своего поведения. Несмотря на то, что несколько курсантов проявляют замкнутость, стремление уклониться от совместных переживаний, в сложных ситуациях группа способна объединить свои усилия, действовать сообща.

Преобладающее большинство курсантов III курса полагают, что уровень развития их групп соответствует кооперации, но есть и те, которые определяют его как ассоциацию. За каждым курсантом закреплены определенные роли. Группы заметно разделены на «привилегированных» и «пренебрегаемых». Среди них выделяются организаторы по различным видам деятельности. Однако их активность не носит постоянный характер, а проявляется «всплесками». Хотя у большинства курсантов сложились устойчивые представления о возможностях своей группы, им бывает трудно найти «общий язык», прийти к общему решению. При необходимости члены групп готовы помочь друг к другу, оказать поддержку. Неудача способна «выбить» группы из прежнего темпа работы, им тяжело проявить настойчивость в преодолении препятствий. У многих членов групп не всегда хватает сил подчиниться коллективным требованиям, поступить своими интересами ради общих целей. При этом возрастает эмоциональное единение остальных членов группы. Курсанты склонны совместно и ярко переживать отрицательные оценки своей группы со стороны более широких общностей, часто реагируют на них враждебно. Но это незначительно сказывается на положении группы в обществе, так как она в состоянии вовремя подавить подобные эмоциональные «взрывы».

Взаимоотношения между курсантами преимущественно носят доброжелательный или нейтральный характер. Большинство обучающихся стремятся активно общаться друг с другом, однако некоторые члены группы ведут себя довольно закрыто, уклоняются от совместного переживания полученных впечатлений внутри и вне группы. С другими коллективами курсанты общаются и сотрудничают неохотно. В то же время группа доброжелательно, участливо относится к новым членам, старается помочь им освоиться. При этом не исключены межличностные конфликты вследствие столкновения противоположных интересов.

В группах обучающихся IV курса преобладает приподнятое и доброжелательное настроение. Курсанты симпатизируют друг другу, конфликтность в их отношениях не наблюдается, хотя в группах явно выделяются диады и триады. Общение внутри них более дружеское, тёплое, обсуждаются вопросы, которые не высказываются в группе, даже если напрямую касаются её. Созданные эмоциональные объединения не являются препятствием тому, чтобы группа чувствовала себя единым целым. Группировки испытывают взаимное расположение, обмениваются впечатлениями относительно жизненных ситуаций, индивидуальных предпочтений. Курсанты хотели бы чаще общаться друг с другом, участвовать в совместной деятельности.

Сложные условия, отрицательные оценки группы со стороны более широких общностей четверокурсники переживают ярко. Общение становится более эмоциональным, активным. Группа объединяется против источника или носителя неприятностей, возбуждённо обсуждает сложившуюся ситуацию. В случае необходимости группа готова опровергнуть несправедливую, по её мнению, критику. Но недовольство группы не выходит за пределы допустимых норм.

Каждый курсант имеет четко определенные роль и обязанности в группе. Есть и устоявшиеся организаторы. В основном именно они берут на себя ответственность за выполнение какого-либо дела. Остальные курсанты привыкли следовать за тем мнением, которое выражает большинство. Они редко предлагают новые идеи или способы решения затруднений, не принимают активного участия в достижении общегрупповой цели. Имеющиеся в группе организаторы, как правило, проявляют свою активность в том случае, если рассчитывают получить от деятельности какую-то выгоду для себя. В таких случаях группа способна организовать своих участников, прийти к общему мнению и достичь эффективного результата, даже если рядом нет руководителя.

Данные группы курсантов участвуют в исследовании третий год. За это время не было выявлено значительной динамики в групповом развитии – уровень социально-психологического развития существенно не изменился. Напомним – это уровень кооперации. Полученные результаты можно объяснить отсутствием каких-либо существенных изменений в жизни группы. Характер деятельности группы остался прежним: она не усложнялась и не стала проще, не было нововведений в укладе жизни группы, в отличие от условий жизни первокурсников, которые в первый год обучения в ведомственном вузе переживают существенные трансформации в жизненном укладе, выстраивают взаимоотношения в непривычных для себя условиях. Начиная со второго курса, обучающиеся могут жить вне территории вуза, соответственно, снижается интенсивность их взаимодействия. Именно на этом этапе происходят, на наш взгляд, наиболее заметные изменения в композиции группы, социально-психологических процессах.

Выводы. Анализ результатов эмпирического исследования показал, что в динамике групп каждого отдельного курса наблюдаются схожие тенденции, что позволяет рассматривать их как единые общности в групповой динамике академических групп ведомственного вуза. При этом между группами одного года обучения, безусловно, имеются определенные особенности, однако они существенно менее выражены, чем различия между группами разных курсов.

При том, что степень развития изученных курсантских групп соответствует среднему уровню – кооперации, группы разных курсов характеризуются различиями в выраженности отдельных параметров уровня социально-психологического развития: направленности активности, организованности, интеллектуальная коммуникативности, психологического климата. Отметим также, что в группах курсантов IV курса значимой динамики в социально-психологическом развитии за три года обучения (начиная со II курса) не выявлено.

Полученные результаты имеют определенное теоретическое и практическое значение, однако их необходимо дополнить анализом факторов, влияющих на развитие конкретных составляющих социально-психологического развития учебной группы ведомственного вуза. К числу таких факторов, на наш взгляд, относятся индивидуально-психологические и профессионально-личностные характеристики курсовых офицеров, существенным образом влияющих на психологический климат в группах, степень сплоченности курсантов и другие социально-психологические характеристики курсантских групп; социально-демографические, этнические, личностные особенности обучающихся, включенных в разные группы; и др. В этом видятся перспективные направления проведенного исследования.

Литература:

1. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. – Москва: Изд-во МГУ, 1990. – 239 с.
2. Андреева, Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия. Теоретические подходы / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – Москва, 2002. – С. 67-70
3. Левин, К. Динамическая психология: Избранные труды / К. Левин. – Москва: Смысл, 2001. – 568 с.
4. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – Москва: Политиздат, 1982. – 255 с.
5. Синягин, Ю.В. Динамика процесса коллективообразования / Ю.В. Синягин // Вопросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С. 111-117
6. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 490 с.
7. Хлоповских, Ю.Г. Учебный взвод как групповой субъект педагогического процесса образовательной организации системы МВД России / Ю.Г. Хлоповских // Научный компонент. Научно-практический журнал Сибирского юридического института МВД России. – 2024. – № 1(21). – С. 71-75
8. Чернышёв, А.С. Аппаратурные методики психологической диагностики группы в совместной деятельности / А.С. Чернышёв, Ю.А. Лунин, С.В. Сарычев. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 190 с.
9. Шкроб, Н.В. Психология межличностных и межгрупповых отношений в профессиональной (служебной) деятельности: учебное пособие / Н.В. Шкроб, Ю.Г. Хлоповских. – Железногорск: ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, 2022. – 166 с.

Педагогика

УДК 378.147.227

кандидат педагогических наук, доцент Евдокимова Марина Германовна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

ЗООСЕМИЗМ КАК СРЕДСТВО ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТИПА ЛИЧНОСТИ В КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ

Аннотация. В данной статье рассматриваются способы активизации личности в совместной коммуникативной деятельности в минигруппах и в коллективе. В учебном процессе применяются различные методики взаимодействия как в больших, так и в малых группах. Автор в представленной статье применил зоосемистический подход, основанный на социально-коммуникативных качествах человека. Далее в статье представлена сущность и содержание понятия зоосемизма и его связь с разными социотипами личности. С целью определения смыслового взаимодействия разных социотипов по принципу неформальных отношений был проведен опрос среди курсантов Восточно-Сибирского института. Результаты опроса позволили сделать вывод об эффективности его применения для формирования микроклимата в минигруппах для решения совместных коммуникативных задач. Также были распределены социальные роли по целевому назначению беседы и в соответствии с типом личности человека. В выводах автор отмечает, что наряду с социальной ролью человек комфортно себя чувствует, когда вступает в неформальные отношения, близкие по отношению своим коммуникативным качествам. Исследование показало, что для формирования микрогрупп для совместной речевой деятельности рационально использовать четыре социотипа личности (Альфа, Бета, Гамма и Дельта). Однако представленный подход не определяет характер и поведение отдельно взятого человека, и автор полагает, что требуется дополнительное исследование этой проблемы.

Ключевые слова: социотип личности, зоосемизм, Альфа, Беты, Гамма, Дельта, информационный метаболизм, зоосемистический подход.

Annotation. This article discusses ways to activate a personality in joint communication activities in small groups and in a team. Various methods of interaction are used in the educational process, both in large and small groups. In the presented article, the author applied a zoosemistical approach based on the social and communicative qualities of a person. Further, the article presents the essence and content of the concept of zoosemism and its connection with different sociotypes of personality. In order to determine

the semantic interaction of different sociotypes based on the principle of informal relations, a survey was conducted among the cadets of the East Siberian Institute. The results of the survey led to a conclusion about the effectiveness of its application for the formation of a microclimate in mini-groups for solving joint communicative tasks. Social roles were also assigned according to the purpose of the conversation and according to the type of personality of the person. In the conclusions, the author notes that along with the social role, a person feels comfortable when he enters into informal relationships that are close in relation to his communicative qualities. The study showed that it is rational to use four personality sociotypes (Alpha, Beta, Gamma and Delta) to form microgroups for joint speech activity. However, the presented approach does not determine the character and behavior of a single person, and the author believes that additional research on this problem is required.

Key words: personality sociotype, zoosemism, Alpha, Beta, Gamma, Delta, informational metabolism, the zoosemistical approach.

Введение. На нашей планете существуют около 8,2 миллиардов человек. Для поддержания своего существования человек нуждается в находящихся вне его веществах и продуктах, для его продолжения в других, себе подобных, человек нуждается в другом человеке [3, С. 47]. В результате исторического процесса был определён круг потребностей человека и это отразилось в его психике, поведении. Все потребности человека не ограничиваются только материальными ценностями и благами, необходимыми для его развития. Ему также необходимы социальные нужды, «связь с окружающим миром и его зависимость от него» [3, С. 47]. Становление личности проявляется через совместный труд, через волеизъявление, обмен опытом, знаниями, намерениями. В процессе коммуникации возникают цепочки коммуникационной активности, состоящие из коммуникационных действий между участниками общения. Как полагает Л.Е. Моторина «смысловое взаимодействие совершается без смены участников коммуникации» [5, С. 6]. Следовательно, существует определённая системность в общении между коммуникантами, в зависимости от их потребностей и целей. Следует предположить, что человек в совместном труде при общении пытается не только «высказаться по поводу общего дела, но и продемонстрировать свой вклад в общую удачу, быть понятным и ценным окружающим» [3, С. 48]. Умение личности взаимодействовать в микроколлективе, выполнять совместные и управленческие задачи, способствует поддержанию и развитию микроклимата и его преобразованию в соответствии с социальными условиями и единством потребностей коллектива.

Изложение основного материала статьи. Каждый из нас сталкивался в своей жизни с различными проблемами, дискуссиями и задачами в процессе взаимодействия с обществом, порою у некоторых людей эта проблема увеличивается до огромных масштабов. Но так ли всё печально и неразрешимо в нашем общении и взаимодействии между друг другом?

Данные дискуссии и различного рода проблемы появляются в результате множества обстоятельств. И разрешение их будет зависеть только лишь от самих людей, вступающих в данные отношения.

Как полагают психологи общество можно разделить на страты по типам личности. Каждый тип личности характеризуется своими особенностями и индивидуальностями в сопоставлении с другими типами. Каждый из этих типов может как отличаться друг от друга, так и быть вполне схожим между собой. Типология личности по К.Г. Юнгу основана на психически здоровых людях, чьи взаимоотношения зависят от самочувствия и сильной стороны личности. Аушра Аугустинавичюте называет такие психические функции «элементами информационного метаболизма человека» [1, С. 9]. По классификации взаимоотношение человека в социуме психолог выделяет 16 социотипов, которые проявляют свои психические качества в зависимости от ситуации, результатам действий, правильности выбора поведения и реакции для поддержания отношений. Все социотипы наделены ролями известных исторических и литературных и представляют набор психических свойств, характерных личности. Условно эти герои сыграли свою роль на определённом историческом отрезке (например, Наполеон – Жуков) и их качества отражают адекватное поведение в социуме. Чтобы соответствовать конкретному социотипу, необходимо наработать определённый опыт, накопить информацию поведенческого характера.

В современном мире социальные роли человека predeterminedены его профессией, статусом в обществе, занимаемым положением, культурными ценностями самого общества. Наиболее популярными в обществе становятся неформальные отношения: Альфа, Бета, Гамма и Дельта, которые объединяют социотипы (по А. Аугустинавичюте) по характерным функциям. Ранее проводились исследования в отношении поведения животных в стае, известные как теория Альфара-Бете-Гамова по имени самих учёных (Ральф Альфер, Ханс Бете, Георгий Гамов).

На современном этапе такое поведение рассматривается учёными, как инстинктивное, но отличающееся от животного мира по роду трудовой деятельности. Вслед за Л.А. Куприяновой такие отношения мы будем приравнивать к «зоосемизму», как «родовидовой общности» [4, С. 36]. Зоонимические отношения, в большей степени, рассматриваются в лингвистике применительно к кличкам животных, но в данной статье этот термин не предусматривает родовое предназначение к взаимоотношениям людей. Вслед за Н.В. Солнцевой зоосемизм в представленном исследовании рассматривается как «метафоричный зооним, применённый к социально-коммуникативным качествам человека» [6, С. 12].

Как отмечают психологи в речевой ситуации человек даёт предпочтение одному партнёру, с которым ему комфортно будет взаимодействовать. Такое общение А. Аугустинавичюте определяет как «дуальная природа человека», однако такое общение не исключает коллективного решения проблемы, которая объединяет всех по образу и подобию речевого поведения, слаженного ведения диалога и позитивного приобретения опыта в получении результатов. Именно труд является основой формирования коллектива, в совместной деятельности проявляются личностные предпочтения, лидерство, профессиональные методы решения, также формируются межличностные роли. Таким образом, рассмотрим взаимоотношения людей в коллективе с точки зрения зоосемизма. Анализ современной социологической и психологической литературы показал следующее:

Альфа – прирождённые лидеры. Люди с данным типом личности, уверенные в себе, амбициозные часто становятся душой любой компании или основными организаторами различных действий. Они ведут за собой массы, их нельзя не заметить.

Мнение большинства для таких людей не является показателем объективности. Твёрдо отстаивая свою точку зрения, своё мнение и жизненные принципы альфы не боятся осуждения со стороны общества. Такие люди харизматичны, трудолюбивы и преуспевают в любых своих начинаниях. Никогда не будут самоутверждаться за счёт других людей.

Распознавать альфу не составляет особых затруднений. Они уверены в себе и готовы брать на себя любую ответственность за других. Также хорошо держат любую ситуацию под контролем и любят находиться в центре внимания. В компании они говорят громко, вдохновляют окружающих и ярко смеются, не боясь осуждений в свой адрес.

Однако с такой массой плюсов о данном типе личности стоит отметить негативные стороны. Иногда бывает такое, что альфы доминантно воздействуют на общество и забывают, что не все будут готовы следовать за ними с таким же интересом и энтузиазмом.

Бета – душа компании и заботливый друг. Представители этой категории людей – настоящие хранители гармонии позитивного общения. Они создают теплую и очень комфортную атмосферу посредством своей колоссальной заботы о людях. Жизненные приоритеты таких людей – не собственные амбиции и личностный рост как у альфы, а простые ценности

как семья, дети и романтика в человеческих отношениях. При сравнении с альфой, беты более покладисты и сдержанны. Они также могут не соглашаться с мнением большинства, но при этом они не будут вступать в дискуссии и споры. Беты выбирают мир, всегда думая о чувствах других людей. Всегда готовы пожертвовать собственным комфортом и своими потребностями, чтобы вокруг них все было счастливым.

Распознать бету не трудно. Это те, кто всегда готов прийти на помощь, поддержать и выслушать в трудную минуту жизни. Они легко со всеми уживаются и предпочтительны оставаться в тени лидера.

Их проблемой является погоня за тем, чтобы угодить всем и везде, но, к сожалению, забывая о собственном благополучии.

Гамма – стратеги и мастера компромиссов. Люди с данным типом личности очень амбициозны и умны, но при этом не стремятся подняться на ступень лидера, предпочитая уйти в тень. При всех этих условиях их вклад в любой процесс трудно переоценить.

Гаммы не нуждаются в чьём-либо одобрении и не стараются с кем-либо конкурировать. Основной их девиз – не стать лучше кого-то, а стать лучше себя вчерашнего, предпринимая ежедневные шаги, для того чтобы самоутвердиться, самоактуализироваться.

Они рассудительны и спокойны, часто думают на несколько шагов вперёд, всегда имея план для достижения своих поставленных целей. По данным качествам их легче всего определить в обществе.

Однако, как и у предыдущих типов личности, у этого типа тоже имеются свои определённые «минусы». Им присущи такие качества, как: чрезмерная сосредоточенность, самопожертвование, они живут сегодняшним днём.

Дельта – мудрые и уравновешенные. Это те люди, кто ценят свою внутреннюю гармонию и комфорт. Действуют с умом и редко вступают в споры. Однако не смотря на их сдержанность, дельты обладают прекрасными коммуникабельными способностями, что помогает им легче находить контакт с другими людьми. Если человек дельте не интересен, то своё время и силы на него тратить он не станет. Дельтам важны люди, которым можно довериться.

Дельты самые настоящие домоседы, которые предпочитают провести время дома с близкими, чем сходить на какую-либо вечеринку или праздник.

Распознать их вполне не трудно. Довольно скромные личности, при этом очень уравновешенные и мудрые, избегающие различных родов конфликтных ситуаций, с приоритетом решения дискуссий компромиссным путём. Стоит отметить, что дельтам можно спокойно довериться, так как они надёжные люди.

В связи со своей иногда чрезмерной осторожностью дельты могут упустить множество возможностей в жизни.

Таким образом, каждый из типов личности содержит свои определённые качества и индивидуальные особенности. Как было отмечено выше, они имеют между собой схожести и различия. Для выявления негативных и позитивных аспектов взаимодействия данных типов личности, социокультурной роли в коллективе, готовой взаимодействовать в речевой деятельности и решении коммуникативных задач, был проведён педагогический эксперимент среди курсантов Восточно-Сибирского института. В эксперименте участвовали группы 1 курса специальности «Правового обеспечения и национальная безопасность». Методом установления социотипа с точки зрения лексемы зоосемизма был проведён опрос в тестовой форме, по результатам которого и должны были распределиться типы личности по участникам.

Для участников эксперимента был разработан опросник закрытого типа, в котором необходимо было ответить на три вопроса, касающихся каждого из типов личности, выбрав один вариант ответа.

Вопросы для альфа-типа:

1. Считаете ли Вы себя лидером по своей натуре?
 - a) Да, я часто беру на себя роль лидера.
 - b) Иногда, в зависимости от ситуации.
 - c) Нет, я предпочитаю следовать за другими.
2. Вам нравится брать всю ответственность на себя за важные вопросы и их решение?
 - a) Да, мне нравится быть ответственным человеком за результат.
 - b) Предпочитаю разделять ответственность с другими лицами.
 - c) Нет, я предпочитаю избегать ненужной ответственности.
3. Как Вы реагируете на конкуренцию: мотивирует или демотивирует?
 - a) Мотивирует, я стараюсь всегда быть лучшим.
 - b) В зависимости от ситуации, иногда может мотивировать, иногда нет.
 - c) Демотивирует, не люблю конкуренцию ни в каком виде.

Вопросы для бета-типа:

1. Предпочитаете ли Вы работать в кругу людей, где есть чёткое распределение ролей и задач?
 - a) Да, я предпочитаю работать в структурированном кругу людей.
 - b) Мне подходит как работа в команде, так и в одиночку.
 - c) Нет, я предпочитаю работать строго один.
2. Вам комфортнее следовать установленным нормам и правилам или создавать свои?
 - a) Следовать установленным правилам.
 - b) Оба варианта подходят в зависимости от ситуации.
 - c) Создавать свои правила и нормы.
3. Как Вы относитесь к критике со стороны: как возможность для дальнейшего роста или как угрозу?
 - a) Как возможность для роста.
 - b) Зависит от характера критики и того, кто конкретно её высказывает.
 - c) Как угрозу, критика способна демотивировать меня.

Вопросы для гамма-типа:

1. Вам нравится заниматься творческими задачами, которые позволяют проявить вашу индивидуальность?
 - a) Да, я люблю творческие задания и задачи, а также возможность проявить свою индивидуальность другим.
 - b) Мне нравятся как творческие, так и более структурированные задачи.
 - c) Нет, мне предпочтительно решать задачи более структурированного плана.
2. Как Вы относитесь к рутинной работе: вдохновляет или утомляет?
 - a) Утомляет, я предпочитаю разнообразие и новые задачи.
 - b) Может быть, как вдохновляющей, так и утомляющей в зависимости от контекста.
 - c) Вдохновляет, я умею находить в ней порядок и систему.
3. Насколько Вам важно иметь возможность открыто выражать свои чувства и эмоции через творчество?
 - a) Очень важно, творчество является способом выражения себя.
 - b) Важно, но не главное, я могу выразить себя и другими способами.

с) Не очень важно, мне больше по душе выразить себя через действия.

Вопросы для дельта-типа:

1. Вам комфортно работать в условиях неопределённости и перемен, без какой-либо стабильности?

а) Да, я чувствую себя вполне комфортно в условиях неопределённости.

б) Могу адаптироваться, но более предпочитаю некоторую степень предсказуемости.

с) Нет, мне важна чёткая структурированность своих действий и их предсказуемость.

2. Как Вы относитесь к рискам: готовы ли Вы идти на некоторые риски для достижения своих целей или же предпочитаете более осторожных подход?

а) Готов идти на риски, это важная часть на пути к успеху.

б) Стараюсь найти некий баланс между рисками и осторожностью.

с) Предпочитаю быть более осторожным, чтобы минимизировать возможные потери.

3. Как важно Вам иметь чёткие инструкции и руководства для выполнения своих задач?

а) Не особо важно, предпочтительней свобода действий.

б) Важно, но я также способен адаптироваться к отсутствию чётких границ.

с) Очень важно, чёткие инструкции и руководства помогают мне чувствовать себя уверенно.

Распределение ответов на типы личности:

- Альфа: за каждый ответ «а» начисляется 3 балла, за ответ «б» – 1 балл, за ответ «с» – 0 баллов.

- Бета: за каждый ответ «а» начисляется 3 балла, за ответ «б» – 2 балла, за ответ «с» – 0 баллов.

- Гамма: за каждый ответ «а» начисляется 3 балла, за ответ «б» – 1 балл, за ответ «с» – 0 баллов.

- Дельта: за каждый ответ «а» начисляется 3 балла, за ответ «б» – 1 балл, за ответ «с» – 0 баллов.

По результатам своих ответов каждый участник способен подсчитать свои баллы для каждого типа и определить, какой тип личности наиболее соответствует ответам.

В результате социального опроса 16 человек оказались бета-типами, 4 человека – гамма-типами, 6 – дельта-типами и 4 человека были определены как альфа личности. В данном коллективе получилось 4 микрогруппы, которые одинаково могут взаимодействовать, если поменять лидеров в каждой команде.

Альфы легко находят общий язык с дельтами благодаря их схожестям в ценностях справедливости и этики эмоций. Однако имеют особенность начать конфликт с бетами в связи с разными подходами к своей жизни: альфы ценят свободу и личный комфорт, а беты, в свою очередь, борьбу и стойкость.

Беты отлично взаимодействуют с дельтой благодаря общей логике соотношений, но могут не понимать гамму из-за разных ценностей: беты ценят борьбу и стойкость, как было указано выше, а гаммы – практическую выгоду и некую дипломатичность.

Гаммы замечательно ладят с дельтами из-за схожести в деловой логике, но всё же конфликтуют с альфами в связи с разными подходами к эмоциям и практичности.

Дельты плотно взаимодействуют со всеми типами личности благодаря своему практичному подходу и гуманизму, что делает их почти уникальным типом личности. Однако способны вступить в разногласия с альфами из-за разных подходов к эмоциям и практичности.

Выводы. Обобщая полученные результаты, следует отметить, что типы личности: альфа, бета, гамма и дельта, имеют больше точек соприкосновения друг с другом, чем противоположности. При этом внутри каждого типа общение и взаимодействие идёт очень легко и непринуждённо – курсанты понимают друг друга с полуслова и эффективно дополняют друг друга в речевой деятельности.

Совершенствование форм общения как полагает Добрович А.Б. требует от педагога современных психологических знаний о «психогигиеническом подходе к обучающемуся как собеседнику. Любое общение включает общепринятые закономерности развития совместного речетворчества, в основе которого закладывается характеристика личности» [2, С. 5].

Ученые отмечают в современном мире существование большого количества типов личности, с присущим набором характеристик. Однако для более углублённого изучения данной тематики во внимание были взяты 4 типа основных, которые чаще всего встречаются в обществе: Альфа, Бета, Гамма и Дельта.

Изучив каждый социотип, были определены основные схожести и отличия. Проведение опроса способствовало каждому обучающемуся стать активным участником эксперимента и понять свою социальную роль как в больших, так и малых группах. Для будущего офицера как руководителя своего подразделения приобретение теоретических знаний о типах личности будет стратегически эффективным методом понять каждого члена коллектива и спрогнозировать адекватные взаимодействия коллег в совместной деятельности. Слаженные действия в микрогруппе, основанные на правильном соотношении речевого поведения каждого участника диалога и выполнении социальной роли, будут положительно влиять на конструктивное принятие совместных решений.

Данная классификация общества по типам личности конкретно не определяет характер и поведение отдельно взятого человека, а только лишь тезисно описывает людей с данным типом личности. Таким образом, выявление конкретных личностных качеств отдельно взятого человека – задача другого педагогического исследования.

Литература:

1. Аугустинавичюте, А. Соционика. / А. Аугустинавичюте. – М.: Черная белка, 2008. – 568 с.
2. Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А.Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
3. Кваша, Б.Ф. Акмеология: методологический аспект / Б.Ф. Кваша, В.С. Олейников, А.В. Щеглов. Учебное пособие / Под ред. В.С. Олейникова. – СПб.: СПбГУ, СПб академия МВД России, 1998. – 107 с.
4. Молодчинная, О.С. Зоонимы как средство номинации человека / О.С. Молодчинная // Научный журнал. – 2020. – №10 (55). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zoonimy-kak-sredstvo-nominatsii-cheloveka> (дата обращения: 22.06.2025)
5. Моторина, Л.Е. Феномен коммуникации в жизни современного человека / Л.Е. Моторина // Вестник ВятГУ. – 2011. – №3-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-kommunikatsii-v-zhizni-sovremennogo-cheloveka> (дата обращения: 22.06.2025)
6. Солнцева, Н.В. Сопоставительный анализ зоонимов русского, французского и немецкого языков в этносемантическом аспекте: дисс. ... канд. фил. наук: 10.02.20 / Солнцева Наталья Владимировна. – Омск, 2004. – 221 с.

УДК 376.3

магистр, ассистент Зарецкая Анна Романовна

Институт психологии и комплексной реабилитации

«Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

кандидат психологических наук, директор Ушакова Елена Викторовна

Институт психологии и комплексной реабилитации

«Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ИЗУЧЕНИЕ ПОДХОДОВ РАННЕЙ ПОМОЩИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Аннотация. В статье рассматривается концепция системы ранней помощи детям раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и их семьям. Описаны исторические аспекты развития систем раннего вмешательства в странах, таких как США, Великобритания, Германия, Швеция и Австралия. Анализируются ключевые принципы и подходы. Внимание уделено различиям в организационных моделях, связанным с социально-культурными и экономическими факторами. Отмечены преимущества семейно-ориентированного подхода и интеграции медицинских, образовательных и социальных компонентов в единую систему. Российская система ранней помощи находится на этапе формирования и адаптации лучших мировых практик. Выявлены основные проблемы, такие как ограниченная доступность услуг в регионах и недостаточная вовлеченность родителей. В статье предложены направления для совершенствования российской системы, включая развитие межведомственного взаимодействия, использование технологий и усиление профилактики. Подчеркивается необходимость государственной поддержки и законодательного регулирования. Приведен сравнительный анализ, обосновывающий важность комплексного подхода для повышения эффективности раннего вмешательства.

Ключевые слова: ранняя помощь, раннее вмешательство, дети с ОВЗ, междисциплинарный подход, семья, Россия, доступность, международный опыт, профилактика, развитие.

Annotation. The article examines the concept of an early intervention system for young children with disabilities and their families. It describes the historical development of early intervention systems in countries such as the USA, the UK, Germany, Sweden, and Australia. Key principles and approaches are analyzed. The article highlights differences in organizational models influenced by socio-cultural and economic factors. The advantages of a family-centered approach and the integration of medical, educational, and social components into a unified system are noted. The Russian early intervention system is in the process of formation and adaptation of global best practices. The main challenges identified include limited service accessibility in regions and insufficient parental involvement. The article suggests directions for improving the Russian system, including interagency collaboration, the use of technology, and strengthened prevention efforts. The importance of state support and legislative regulation is emphasized. A comparative analysis substantiates the need for a comprehensive approach to enhance the effectiveness of early intervention.

Key words: early intervention, early assistance, children with disabilities, interdisciplinary approach, family, Russia, accessibility, international experience, prevention, development.

Введение. По всему миру дети раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, а также их семьи включаются в программу работы под названием «Раннее детское вмешательство» – это термин, который принят в международном сообществе, чтобы обозначить целостную систему, предназначенную для оказания помощи детям раннего возраста и их семьям [3, С. 49-50].

Это процесс, направленный на обеспечение детей раннего возраста, имеющих отклонения в развитии и особенно их семей специализированной помощью. Ведь комплекс негативных факторов нарушенного развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) подчеркивает острую необходимость в специальной психолого-педагогической помощи не только ребенку, но и его родителям [9, С. 140-141].

В России также развивается система, направленная на поддержку и помощь детям раннего возраста и их семьям, но в нашей стране для именования этой области помощи принято название «Ранняя помощь детям и их семьям».

Ранняя помощь – это комплекс мер, направленных на обеспечение оптимальности развития и формирования физических и психических аспектов личности ребенка в возрасте от рождения до трех лет, оказываемых детям и их семьям на междисциплинарной основе.

Возрастной диапазон ранней помощи обусловлен периодом, когда пластичность мозга и адаптивные способности ребенка достигают максимума, что делает раннее вмешательство наиболее эффективным [7, С. 141-142]. Основной целевой аудиторией ранней помощи являются дети с особыми потребностями, дети из групп риска и семьи, нуждающиеся в поддержке [6, С. 126-127].

Система ранней помощи детям с особыми потребностями является важным компонентом социальной и образовательной политики во многих странах мира. Анализ опыта таких стран, как США, Великобритания, Германия, Швеция и Австралия, позволяют выявить особенности различных подходов и определить области для совершенствования российской системы.

Изложение основного материала статьи. Для более глубокого понимания концепции ранней помощи мы хотим начать с рассмотрения исторического аспекта развития этого явления в разных странах.

Теоретическое и практическое развитие ранней помощи в России происходило благодаря вкладу таких представителей отечественной науки как Е.Р. Баенская, Ю.Ф. Гаркуша, О.Е. Громова, Н.Н. Малофеев, Е.М. Мастюкова, Т.В. Николаева, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Г.В. Чиркина, Н.Д. Шматко и др. [2, С. 35].

В Российской Федерации создание службы ранней помощи началось на базе центров социального обслуживания, ПМПК и реабилитационных центров. Первыми в России была группа из Санкт-Петербурга. В 1992 году была утверждена программа «Абилитация младенцев». Вслед за Санкт-Петербургом к развитию данной системы приступили такие города как Великий Новгород и Архангельск. Позже подобные системы появились в Красноярске, Томске, Хабаровске, Тверской, Новосибирской и Владимирской областях [11, С. 519]. Создание структуры раннего выявления нарушений в развитии или рисков возникновения нарушений у детей раннего возраста через систему служб ранней помощи стало одной из приоритетных задач государственной политики [5, С. 161]. Главной задачей службы стал комплексный подход к образованию, социализации и реабилитации детей с ОВЗ. Служба ранней помощи объединила в себе работу специалистов разных направлений, медицинских работников, специальных педагогов, психологов и социальных работников [12, С. 111]. Результаты исследований и практика, со всей очевидностью показали: ранняя диагностика и ранняя комплексная коррекция позволяют предупредить появление проблем вторичного и третичного характера, эффективнее скорректировать уже имеющиеся проблемы и в значительной степени снизить уровень социальной недостаточности детей с отклонениями в

развитии [1, С. 21-24]. Такие результаты стали основанием для расширения программы по внедрению службы ранней помощи во всех областях Российской Федерации [14, С. 287-288].

Первопроходцами в создании служб ранней помощи были США. Там на федеральном уровне в 1975 году начала развиваться система раннего вмешательства, ставшая частью воплощения закона о гарантиях и равных образовательных возможностях для детей с особыми потребностями. В 1986 году была создана междисциплинарная и скоординированная программа, направленная на уменьшение отставания в развитии, снижение расходов на специальное образование и поддержку детей с особыми потребностями и их семей. Программа включает в себя скрининговые исследования, индивидуальные планы реабилитации и социализации, а также обучение родителей специальным навыкам [3, С. 51].

В Великобритании развитие системы ранней помощи приобрело активные темпы в 2003 году как ответ на неблагоприятную обстановку в стране. Началось оно с создания Национального центра ранней помощи и внедрения программ «Вместе с начала» и «Ранняя поддержка» ориентированных на поддержку семей и детей с ОВЗ с младенческого возраста. Чуть позже была разработана программа «Уверенный старт», реализуемая для поддержки семей, проживающих в неблагоприятных условиях, которая объединила в себе различные службы для комплексной поддержки. Также в Великобритании развилась система частных центров, которые осуществляют узкопрофильную помощь отдельным категориям детей [14, С. 286-287].

В Германии система ранней помощи начала развиваться в 1970 году с открытия частных центров социальной педиатрии. Но государственный уровень функционирования таких центров перешло только в 1980 году. Параллельно с этими центрами в 1974 году стали появляться центры раннего вмешательства. К 1980 году появилось около 1000 таких центров на всей территории Германии, включая неблагоприятные сельские районы. Германия стала новатором в плане оказания помощи в системе раннего вмешательства не только на базе центров, но и в домашних условиях, благодаря выезду специалистов на дом к семьям. Большое внимание уделялось раннему выявлению отклонений в развитии, индивидуальным планам работы и квалификации специалистов [3, С. 50-51].

На формирование системы ранней помощи в Швеции повлиял целый ряд особенностей: национально-культурные, религиозные, политические и законодательные традиции и культурно-исторический опыт терпимого отношения к калекам, инвалидам или иным людям, идеи христианского милосердия и благотворительности, опыт законодательных инициатив в сфере прав человека, а также политическая стабильность страны.

Основные тенденции, оказавшие существенное влияние на развитие этих служб, стали активно проявляться в 60-х годах на фоне экономического подъема, уровень которого позволил принять закон о попечении, закрепляющий права инвалидов на образование, труд и интеграцию.

В конце 60-х и начале 70-х в области социальной политики были приняты два основополагающих принципа: принцип нормализации и принцип интеграции, направленные на создание условий жизни для людей с ограниченными возможностями, приближенных к общепринятым. В 1980-х годах произошла децентрализация системы, позволившая передать ответственность за помощь муниципалитетам и адаптировать услуги к местным особенностям. В 1993 году был принят закон о финансировании, акцент в котором был сделан на равноправии в противовес особому отношению. В 2005 году были предложены меры для обеспечения равного доступа к системе ранней помощи всех нуждающихся детей и их семей такие как гарантия права, доступность информации и определение целевых групп [10, С. 75-76].

В Австралии на развитие системы раннего вмешательства большое влияние оказала программа «Small Steps», которая была разработана в 1980 году в Центре специального образования Университета Маккуори в Сиднее. Она предоставляла структурированную поддержку детям с задержками в развитии, особенно тем, кто проживал вдали от специализированных центров. Программа включала восемь книг, охватывающих различные аспекты развития, такие как навыки общения, крупная и мелкая моторика, восприятие речи, личные и социальные навыки, а также инвентарь для оценки развития. В 1989 году программа была опубликована и стала широко использоваться в Австралии и за её пределами. В последующие годы «Small Steps» послужила основой для разработки аналогичных программ раннего вмешательства, направленных на поддержку детей с риском развития церебрального паралича и других неврологических расстройств [16, С. 12-13].

Развитие систем раннего вмешательства в разных странах имеет как общие черты, так и специфические особенности, связанные с историко-культурными, социально-экономическими и политическими факторами. В США, Великобритании и Австралии акцент был сделан на создание национальных программ, обеспечивающих междисциплинарный подход и поддержку семей, тогда как в Германии и Швеции большее внимание уделялось децентрализации и адаптации услуг к локальным особенностям. Россия переняла элементы западных моделей, сочетая их с национальными традициями работы с детьми с ОВЗ. Германия и Швеция выделяются инновационными подходами к интеграции и нормализации, а Австралия сосредоточилась на разработке программ, доступных для удалённых регионов. Общей тенденцией является необходимость раннего выявления отклонений, междисциплинарного взаимодействия и вовлечения родителей, что позволяет снизить риски вторичных осложнений и повысить качество жизни детей с особыми потребностями.

Рассмотрев и сравнив модели исторического развития службы ранней помощи в разных странах, мы можем перейти к анализу остальных аспектов этой концепции.

Системы ранней помощи в России и других странах схожи в основных принципах, но также имеют и существенные различия, обусловленные особенностями законодательной базы, подходами к организации услуг и уровнями доступности.

Российская система ранней помощи исторически основывается на медицинской модели, что связано с традициями советской медицины и приоритетом медицинской реабилитации. На сегодняшний день активно развиваются образовательные и социальные аспекты, но они всё ещё недостаточно интегрированы в общий процесс. Медицинские центры и учреждения, по-прежнему, остаются ключевыми участниками процесса, в то время как образовательные и социальные службы играют второстепенную роль. Родители и семьи детей часто рассматриваются как просто наблюдатели, а не акторы процесса. В удалённых регионах часто наблюдается нехватка специалистов и ресурсов, что делает раннюю помощь малодоступной для значительной части населения [8, С. 120-121]. Важнейшей задачей организации работы с детьми раннего возраста всё также остается построение гибкой, вариативной и индивидуально ориентированной помощи детям с ОВЗ, их семьям и педагогам, работающим с этой категорией детей [4, С. 60].

Система ранней помощи в США основана на законе об образовании лиц с инвалидностью (IDEA). В её модели делается особый акцент на важности индивидуализированного подхода к каждому ребенку и активного вовлечения семьи. Для этого создаются индивидуальные планы развития (IFSP), которые включают в себя не только цели, но и конкретные шаги для их достижения. В процесс на равных правах вовлекаются специалисты из разных областей: педагоги, психологи, социальные работники, медики. Родители участвуют в разработке и реализации планов, что укрепляет их роль в процессе помощи [17, С. 12-15].

В Великобритании акцент сделан на интеграции услуг ранней помощи с образовательной системой. Программы, такие как Sure Start, направлены на поддержку детей из социально уязвимых семей. Широко распространены центры раннего вмешательства, которые предоставляют широкий спектр услуг, включая диагностику, терапию, обучение и поддержку

родителей. В их модели ранняя помощь рассматривается как начальный этап дальнейшего инклюзивного образования. Созданы специальные образовательные программы для родителей, помогающие им лучше понимать потребности детей [16, С. 23].

Германская модель ранней помощи основана на тесной координации усилий государственных и негосударственных организаций. Такая модель имеет ряд особенностей. Например, разработка индивидуальных планов проводится междисциплинарными командами, что позволяет учитывать все аспекты развития ребенка. Все программы финансируются на федеральном уровне, чем обеспечивается их стабильность и доступность. Услуги адаптируются с учетом особенностей регионов, что увеличивает их эффективность [15, С. 153-164].

Швеция фокусируется на профилактике и ранней диагностике отклонений в развитии, предлагая универсальный доступ к программам ранней помощи. Семьи получают эту помощь через региональные центры, где работают междисциплинарные команды. Все программы финансируются государством и доступны для всех семей. Внимание уделяется раннему выявлению возможных проблем и минимизации их развития [10, С. 78-80].

Австралийская система ранней помощи акцентирует свое внимание на использовании современных технологий и мультикультурном подходе. В их модели активно используются дистанционные консультации, телемедицину и цифровые платформы для помощи детям. Услуги разрабатываются с учетом разнообразия культурных особенностей населения, что дает возможность настройки услуг под индивидуальные потребности каждого ребенка [16, С. 9-10].

Общая тенденция – обеспечение любой семьи, нуждающейся в услугах ранней помощи, поддержкой. Причем, данная поддержка имеет безвозмездный характер. Поддержка оказывается независимо от социально-экономического статуса членов семьи. Данная стратегия является позицией EUROCHILD. Данная организация представляет собой комплекс организаций, частных лиц, взаимодействующих в Европе. Ее основная цель – улучшение качества жизни детей и молодежи [13, С. 5].

Выводы. Российская система ранней помощи до сих пор остается преимущественно медицински ориентированной, что в значительной мере ограничивает её эффективность. Отсутствие интеграции образовательных и социальных компонентов приводит к упущению возможностей для всестороннего развития ребенка. Семьи не вовлечены в программы ранней помощи, что снижает их активность и уверенность в собственных силах. Доступность услуг остается проблемой, особенно в регионах, где существует дефицит квалифицированных специалистов и инфраструктуры. Наблюдается дисбаланс, где доступность варьируется от полного отсутствия услуг до развитой инфраструктуры в крупных городах.

С другой стороны, опыт таких стран как США, Великобритания, Германия, Швеция и Австралия показывает высокую эффективность комплексной модели системы ранней помощи, ориентированной на семью и мультидисциплинарный подход.

В зарубежных системах семья рассматривается как активный участник процесса, а не как объект помощи, что помогает выстраивать более доверительные отношения между специалистами и родителями, повышая уровень вовлеченности семьи. В то же время медицинская, образовательная и социальная помощи объединены в единую систему, что позволяет решать проблемы ребёнка и семьи более эффективно. Что касается доступности то её широту обеспечивает высокая государственная поддержка.

На основании сравнительного анализа можно выделить несколько направлений для улучшения российской системы ранней помощи:

- Разработка межведомственных программ, объединяющих медицинскую, образовательную и социальную помощь.
- Обучение родителей, поддержка их в роли активных участников процесса раннего вмешательства.
- Использование мобильных бригад, телемедицины и дистанционных консультаций для охвата удалённых регионов.
- Принятие законов, регулирующих работу служб ранней помощи, с обязательным финансированием на федеральном уровне.
- Усиление акцента на раннюю диагностику и профилактику нарушений развития.
- Внедрение цифровых решений, как в Австралии, для мониторинга, консультаций и координации специалистов.

Адаптация лучших практик из других стран поможет создать в России систему ранней помощи, способную справляться с вызовами современности. Внедрение семейно-ориентированного и мультидисциплинарного подходов, равная доступность услуг и использование технологий создадут условия для всестороннего развития детей и поддержки их семей.

Литература:

1. Афанасьева, В.Т. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ на базе служб ранней помощи / В.Т. Афанасьева, С.С. Мартынова // Вестник Науки. – 2021. – № 10. – С. 14-25
2. Григоренко, Н.Ю. Логопедическая работа в системе ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии (на базе службы ранней помощи) / Н.Ю. Григоренко // Специальное образование. – 2011. – № 1. – С. 34-41
3. Емелина, О.И. Становление системы помощи детям раннего возраста за рубежом / О.И. Емелина // Специальное образование. – 2013. – № 3. – С. 49-55
4. Корбина, Л.М. Индивидуализация ранней психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья / Л.М. Корбина, О.А. Денисова, О.Л. Леханова // Специальное образование: Материалы XII Международной научной конференции / Под общей редакцией В.Н. Скворцова; Л.М. Корбина (отв. ред.). – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина. – 2016. – С. 60-68
5. Кузнецова, Л.А. Интеграция деятельности служб ранней помощи и дошкольных образовательных организаций / Л.А. Кузнецова // Научный журнал «In situ». – 2022. – № 10. – С. 160-163
6. Логинова, Е.Т. Реализация условий для обеспечения доступной ранней помощи в Российской Федерации / Е.Т. Логинова, М.В. Матвеева // Специальное образование. – 2022. – № 3. – С. 124-132
7. Лындю, Е.Г. Реализация комплексного подхода к диагностике и коррекционному сопровождению детей с РАС и их семей в городе Челябинск / Е.Г. Лындю, С.В. Потапчук, Н.В. Скрипкина // Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции / Под общ. ред. А.В. Хаустова. – Москва: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – С. 43-48
8. Лорер, В.В. Развитие ранней помощи детям и их семьям в Российской Федерации / В.В. Лорер, С.В. Павлова, А.В. Сокуров, Т.В. Ермоленко, С.В. Малькова, И.С. Ишутина // Вестник медицинского института «РЕАВИЗ». – 2022. – № 4. – С. 109-124
9. Приходько, О.Г. Полифункциональное психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка раннего возраста с нарушениями развития / О.Г. Приходько, О.В. Югова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2022. – № 204. – С. 140-149
10. Разенкова, Е.А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития / Е.А. Разенкова. – Москва: Изд-во Карапуз, 2011. – С. 109.
11. Старобина, Е.М. О становлении системы ранней помощи в Российской Федерации / Е.М. Старобина // Медицина теория и практика. Том 3. – 2019. – Спецвыпуск. – С. 519-520

12. Старобина, Е.М. О развитии ранней помощи в Российской Федерации / Е.М. Старобина, В.В. Лорер // Педагогическое образование в России. – 2019. – №2. – С. 110-115
13. Чучадева, Л.С. Взаимодействие государства и неправительственного сектора в развитии услуг ранней помощи инвалидам: опыт стран ЕС / Л.С. Чучадева // Научная электронная библиотека КиберЛенинка: Социологические науки. Электронная библиотека: [сайт], 2022. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-gosudarstva-i-nepravitelstvennogo-sektora-v-razviti-uslug-ranney-pomoschi-invalidam-opyt-stran-es> (дата обращения 15.12.2024)
14. Чувилина, А.А. Развитие ранней помощи детям с ОВЗ в России и за рубежом / А.А. Чувилина // Мировые тенденции специального и инклюзивного образования: сб. научн. ст. по мат-лам Международной научно-практической конференции. Т. 2. – Москва: «ПАРАДИГМА», 2020. – С. 283-289
15. Carpenter, B. European Developments in Early Childhood Intervention / B. Carpenter, J. Schloesser, J. Egerton // Published by Eurlayid – the European Association on Early Intervention, 2009. – С. 274.
16. Moore, T. Rethinking early childhood intervention services: Implications for policy and practice / T. Moore // Pauline McGregor Memorial Address presented at the 10th Biennial National Conference of Early Childhood Intervention Australia, and the 1st Asia-Pacific Early Childhood Intervention Conference // Perth, Western Australia, 2012. – С. 43.
17. McWilliam, R. Enhancing Services in Natural Environments / R. McWilliam // Part of a Web-based Conference Call Series Sponsored by the OSEP Part C Settings Community of Practice, 2004. – С. 39.

Педагогика

УДК 37.018.1

аспирант Затонская Алла Валерьевна

Академия психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);

кандидат филологических наук, доцент Коноплева Наталья Вячеславовна

Институт филологии и межкультурной коммуникации Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В исследовании актуализирована необходимость описания особенностей жизнедеятельности семьи в новой социальной реальности, которой присущи неопределенность и геополитическая турбулентность. Обосновывается значимость семейного воспитания не только в контексте формирования отдельной личности, но и развития стабильного общества в целом. Проанализированы существующие исследования, посвященные данной проблематике. Раскрыт вопрос влияния особенностей жизнедеятельности семьи в современных условиях на процесс семейного воспитания детей. В качестве анализируемых особенностей жизнедеятельности современной семьи выделены: нуклеаризация, цифровизация и детоцентризм. Описано их влияние на три составляющих семейного воспитания: коммуникацию, родительскую включенность и регулятивность. Отмечена неоднозначность и противоречивость влияния особенностей жизнедеятельности семьи на семейное воспитание. Выделены не только отрицательные, но и положительные аспекты этого влияния. Авторами сделаны выводы, что семья в настоящее время сталкивается с определенными трудностями. В условиях быстрого изменения социально-экономической и политической обстановки современное семейное воспитание нуждается в трансформации традиционных педагогических подходов.

Ключевые слова: современная семья, особенности жизнедеятельности семьи, семейное воспитание, коммуникация семьи, регулятивность.

Annotation. The study actualizes the need to describe the features of family life in a new social reality characterized by uncertainty and geopolitical turbulence. The author substantiates the importance of family education not only in the context of the formation of an individual, but also the development of a stable society as a whole. The existing studies devoted to this issue are analyzed. The question of the influence of the peculiarities of family life in modern conditions on the process of family education of children is revealed. The following features of the modern family's life activity are highlighted: nuclearization, digitalization, and child centrism. Their influence on three components of family education is described: communication, parental involvement and regularity. The ambiguity and inconsistency of the influence of the peculiarities of family life on family education is noted. Not only the negative, but also the positive aspects of this influence are highlighted. The authors conclude that the family is currently facing certain difficulties. In the context of rapid changes in the socio-economic and political environment, modern family education needs to transform traditional pedagogical approaches.

Key words: modern family, family life, family education, family communication, regularity.

Введение. Семья играет значимую роль в жизни каждого человека, особенно в процессе становления и развития личности ребёнка. Именно семья является первичным институтом социализации, помогая ребёнку формировать индивидуальные черты характера, адаптироваться, социализироваться, принять традиционные российские духовно-нравственные ценности и занять активную гражданскую позицию. Отмечая влияние семьи не только на отдельную личность, но и на общество в целом, В.В. Путин обращал внимание на то, что «Чрезвычайно важная родительская работа в том, чтобы наши дети всегда всегда понимали, кто мы такие, откуда мы пришли, на чем стоит русская земля, на чем она должна стоять в будущем» [21]. Исходя из этого, следует отметить, что семейное воспитание подрастающего поколения составляет основу формирования стабильного будущего и психологически устойчивого, благополучного общества.

Особенности жизнедеятельности семьи оказывают влияние на процесс семейного воспитания, изучению которого и посвящены многие исследования отечественных и зарубежных ученых. Опираясь на процесс формирования устойчивой системы традиционных российских духовно-нравственных ценностей, служащих ориентиром ребенку на протяжении всей жизни. Проблемы семейного воспитания ученые изучают через призму традиционных семейных [8], этнических ценностей [1], духовной безопасности современного общества [7]. Л.В. Мардахаев типологизировал современные семьи с детьми в зависимости от их характерологических черт и вариантов родительского поведения, сформированные под влиянием факторов жизнедеятельности [14]. Вопросам трансформации традиций семейного воспитания в условиях современности посвящено комплексное исследование, проведенное коллективом ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». Ученые пришли к выводу, что ориентиром воспитания становятся традиции и ценности конкретной семьи, характеризующиеся многообразием, вариативностью и изменчивостью [16]. Учеными Российской академии образования в ходе разработки «Концепции семейного воспитания» доказано, что семья как актер выполняет

главенствующую роль в воспитании детей [5]. Ученые отмечают, что родители в большинстве своем, не являясь педагогами, преимущественно не имеют научно-обоснованных представлений о воспитании в семье и зачастую прибегают к доступным в сети интернет непроверенным источникам самообразования (социальные сети с сомнительными рекомендациями по воспитанию; непрофессиональные блоги и личные сайты без подтверждения квалификации авторов; форумы и чаты, где распространяются непроверенные методики; видеоконтент от непрофессиональных авторов и др.), что ведет к совершению ряда ошибок в семейном воспитании [3]. Фиксируя социально-исторические изменения института родительства [4] и учитывая влияние новых культурных матриц [11], особенностей техногенного общества [17], ученые описывают различные модели современной семьи [13], характеризуя ее воспитательный потенциал [2].

Несмотря на изученность современной семьи и влияющих на нее факторов, в современных научных исследованиях не в полной мере раскрыт вопрос влияния особенностей жизнедеятельности семьи в современных условиях геополитической турбулентности на процесс семейного воспитания детей.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей жизнедеятельности современной семьи и описании их влияния на семейное воспитание.

Изложение основного материала статьи. Анализ исследований, посвященных выявлению факторов, детерминирующих изменения современной семьи, позволил нам определить совокупность особенностей жизнедеятельности семьи, влияющих в свою очередь на процесс семейного воспитания, а точнее на коммуникацию между членами семьи, включенность родителей в жизнь ребенка и регулятивность семейных отношений (распределение ролей и обязанностей среди членов семьи, поддержание семейного уклада, сохранение семейных норм и традиций).

Разрушение социалистических ценностей и идеологии конца XX века, процессы глобализации и интеграции обусловили начало трансформации общественного пространства. В первое десятилетие XXI века развитие российского общества происходило на фоне дезинтеграции социального пространства, что привело к распаду общества на отдельные части, к его разрозненности, индивидуализации и плюрализации жизненных форм. Девальвация национальных ценностей и традиций, широкое влияние западноевропейской культуры, массовой информатизации и сми-пропаганды, отсутствии «идеи, вокруг которой началось бы формирование соответствующей идеологии» [15, С. 65] негативно повлияло на ценностные основания, призванные объединять и сплачивать общество. Семья была лишена традиционных ценностей, многопоколенность и преемственность в семейном воспитании потеряли актуальность, а сохранение культурных исторических ценностей и традиций были выведены из зоны ответственности семьи. На смену многопоколенности приходит *нуклеарный тип семейных взаимоотношений*. К особенностям жизнедеятельности таких семей относятся: «высокая степень разобщенности и, как следствие, нарушение преемственности поколений» [16, С. 36], деформация и потеря традиционных семейных устоев и обычаев, утрата и разрушение процесса передачи традиционных семейных ценностей, самостоятельность и автономность современной семьи, отделение родителей от прародителей, т.е. молодых семей от старших поколений. В отношении коммуникативной сферы семьи нуклеарного типа можно отметить интенсивность и глубину общения между членами семьи, поскольку коммуникация происходит преимущественно внутри небольшого круга членов семьи, формируется более тесное взаимодействие между родителями и детьми, развивая более высокий уровень эмоциональной близости между детьми и родителями. При этом растет ограниченность социальных контактов с другими родственниками и представителями различных поколений. Меньшее число взрослых и родственников, участвующих в семейном воспитании ребенка, может приводить к ограничению разнообразия коммуникативных моделей, что потребует дополнительного развития навыков общения и социализации вне семьи. Оценивая степень включенности родителей в жизнь ребенка в нуклеарных семьях, следует отметить повышенную ответственность родителей за воспитание детей. Поскольку обмен опытом с другими взрослыми ограничен, родители напрямую формируют навыки ребёнка, что требует активного участия и внимательного отношения. В части регулятивности, с одной стороны, в нуклеарной семье «отсутствует четкая иерархия отношений прародителей, родителей и детей» [16, С. 34]. Молодое поколение отказывается от регламентаций старшего поколения [5], игнорирует опыт и навыки, передаваемые из поколения в поколение в сфере семейных отношений, что ведет к непониманию или вовсе исключает осознание истинной сути брака и семьи. Роль бабушек и дедушек в воспитании детей значительно уменьшается, в то же время передача традиций от старшего поколения уходит на второй план и теряет актуальность. В результате наблюдается разрыв с прошлым, исчезновение традиционных семейных, национальных и религиозных ценностей и обычаев. С другой стороны, создается чёткая семейная структура и выделяются роли каждого члена семьи. Отсутствие большого количества взрослых родственников упрощает распределение обязанностей, что делает взаимоотношения между членами нуклеарной семьи более прямыми, понятными.

Цифровизация и информатизация социальной среды обуславливает новый тип российского общества, ключевым признаком которого становится всё более глубокое проникновение и усиление воздействия новых технологий в сфере информации и коммуникации. Проникновение информационно-коммуникационных технологий во все сферы жизни, в том числе и жизнедеятельность семьи, развивается очень быстро и динамично [10], что влечет за собой трансформацию семейного воспитания. А.Л. Янак в своем исследовании определяет виртуальное общение как угрозу семейным взаимоотношениям. «Феномен семейной гаджетизации можно описать как «вместе, но порознь», поскольку, несмотря на физическое присутствие, члены семьи оказываются погруженными в свои «миры» [20, С. 147]. Учитывая то, что семейные взаимоотношения изначально предполагают более личное, открытое, близкое и эмоциональное взаимодействие, цифровое общение имеет очертания формализма и суррогата. «Цифровые коммуникации и формы взаимодействия (форумы, чаты, блоги, онлайн-игры, социальные сети и т.п.) заменяют реальные средства общения, что приводит к возникновению компьютерной зависимости, которая определяет разрыв между детьми и родителями.» [19, С. 25] Погружение родителей и детей в виртуальное пространство порождает дефицит эмоционального общения в семье. В то время, когда именно в семье общение должно быть наиболее открытым, эмоционально окрашенным, чувственным и глубоким. Значительное «увлечение цифровыми технологиями и социальными сетями может вызывать проблемы в общении между членами семьи и усиливать ощущение одиночества.» [9, С. 298] При активном использовании гаджетов меняется эмоциональный фон семьи. Дети, обращая внимание на увлечение родителей гаджетами, ощущают дефицит внимания, чувствуют себя незамеченными, испытывают утрату значимости. Увлечение виртуальным пространством снижает мотивацию к общению в реальном мире, что становится причиной дефицита социальных контактов в действительности и низкой сформированности навыков общения. И.А. Исакова в своих работах охарактеризовала коммуникации родителей и детей в условиях активного использования гаджетов, выявив основные типы такого взаимодействия: небрежный, авторитарный, лояльный и симбиотический [10]. Наиболее распространенным автор выделяет небрежный тип коммуникации, при котором родители не уделяют должного внимания поведению ребёнка в интернете и их собственные привычки использования сети нельзя назвать социально приемлемыми. Гаджеты выступают в роли средства, с помощью которого дети «нейтрализуются», чтобы не мешать родителям. В таких семьях не только не формируется у детей информационная культура, но, как правило, родители и сами не отличаются адекватным отношением к гаджетам. Авторитарный тип родительских взаимоотношений с детьми менее популярен и охарактеризован строгими ограничениями

или запретами в применении гаджетов. Родители, приверженцы такого типа взаимоотношений используют разнообразные электронные устройства для беспрестанного контроля над детьми. Это может быть отслеживание мест пребывания ребенка, его учебы, общения в сети, поведения в интернете. При симбиотическом типе семейной коммуникации родители сами должны обладать высоким уровнем культуры использования гаджетов. Цифровизация становится не проблемой, а средством семейного досуга и сближения. К сожалению, это встречается нечасто. И четвертый тип семейной коммуникации – лояльный или недирективный становится популярным у молодых родителей и характеризуется частичным скрытым контролем, который не содействует созданию атмосферы доверия в вопросах использования цифровых устройств. Следует отметить, что проблема «гаджетомагии» возникает там, где у социально незрелых родителей не сформированы здоровые отношения между собой и отношение к детям, а также отсутствует цифровая грамотность. Весьма часто родители сами не обладают культурой виртуального общения и использования гаджетов, дети в свою очередь берут пример поведения со своих родителей. При этом, можно выделить и ряд положительных влияний цифровизации на процесс включенности родителей в жизнь детей. Цифровые технологии позволяют использовать мессенджеры, соцсети и приложения как инструменты планирования. Родители могут использовать гаджеты для оперативного согласования планов и обсуждения семейных правил, что повышает оперативность и гибкость воспитательного взаимодействия. Использование приложений и гаджетов позволяет родителям повысить свою осведомленность о расписании занятий, оперативно получать необходимую информацию о ребенке от других акторов воспитательного процесса (педагоги, воспитатели и т.д.), что способствует повышению степени участия родителя в жизни ребенка, даже при профессиональной загруженности. Влияние цифровизации на регулятивный компонент семейного воспитания проявляется в появлении новых правил и норм. В семье возникает необходимость регулировать использование гаджетов (время экранного времени, доступ к контенту), что расширяет регулятивный аспект и требует адаптации традиционных правил. Появляются новые семейные традиции и формы совместного досуга. В целом можно отметить, что формирование практик взаимодействия родителей с детьми и семейного воспитания в эпоху гаджетов происходит неоднозначно и имеет противоречивый характер.

К отличительным особенностям жизнедеятельности в современной семье исследователи относят *детоцентризм*. «В такой семье впервые в истории дети занимают центральное положение, превращаясь в стержень, вокруг которого организовывается вся жизнь семьи.» [6, С. 93] «Зачастую семья живет «ради детей» (проповедуя детоцентризм).» [16, С. 35] Современные родители демонстрируют явное стремление к приоритету интересов ребенка, уделяя ему повышенное внимание и нередко выбирая работу, исходя из его потребностей и желаний. [12] Таким семьям присущ потокающий стиль поведения, потворствующая гиперопека, детско-родительские роли и поведенческие нормы стерты, иерархия семьи нарушена. Родители чрезмерно стараются выполнять обязанности, связанные с заботой о детях, вплоть до исполнения их прихотей. Взаимоотношения в семье можно обозначить как «дружба с родителями». Детоцентризм представляется как воспитательная позиция, «утверждающая приоритет интересов и благополучия ребенка, признание ребенка как самостоятельной личности с собственными правами и свободами, которые должны учитываться и защищаться взрослыми.» [18, С. 73] Такой стиль взаимоотношений порождает дисгармонию семейной воспитательной системы. «Родитель полностью ориентирован на ребенка: он ставит потребности и интересы ребенка выше своих, а часто и выше интересов семьи в целом.» [7, С. 175] В дальнейшем ребенок проявляет признаки эгоистического и безответственного поведения. Подростку, воспитываемому в детоцентрированной семье, характерен социальный инфантилизм, сложности с социализацией, безразличие и равнодушие в отношении семейных привязанностей и заботы о близких, в том числе и о родителях. Воспитательный процесс в таких семьях, с одной стороны, обусловлен повышенной заботой, любовью и вниманием, что способствует эмоциональному благополучию ребенка, чувству безопасности, формированию высокой самооценки и уверенности в себе, а с другой стороны, искажен полной погруженностью родителя в жизнь ребенка. Семейный порядок устанавливается со смещением на ребенка, что нарушает соблюдение ребенком социальных норм, утрачивается авторитетность родителя и других членов общества. Регулятивный компонент выражен неоднозначно в связи с тем, что распределение обязанностей и ролей между членами семьи происходит некорректно. Правила становятся менее однозначными, гибкими или вовсе отсутствуют, поскольку родители стараются уважать желания ребенка, что затрудняет формирование у него чувства ответственности и умения соблюдать нормы.

Выводы. К особенностям жизнедеятельности современной семьи относятся: нуклеаризация, цифровизация и детоцентризм, что оказывает значительное влияние на процесс воспитания ребенка в семье. Нуклеарный тип семьи формирует компактную, интенсивную и концентрированную систему внутрисемейной коммуникации, активизирующую личностное взаимодействие, но требующую усилий по расширению социальных связей ребенка вне семьи. Цифровизация жизнедеятельности семьи открывает новые условия и возможности для семейного взаимодействия и воспитания, но создает дефицит эмоционального общения, проблемы плохо организованного совместного семейного досуга, информационную перегруженность детей при отсутствии цифровой грамотности и культуры. Детоцентризм в семейном воспитании, с одной стороны, отражает возросшую ценность детства и стремление дать детям лучшее, с другой стороны, его крайние проявления могут привести к дисбалансу в семье, проблемам в развитии ребенка в сфере самостоятельности и социальной адаптации, истощению родителей.

Таким образом, можно утверждать, что в настоящее время семья сталкивается с определенными трудностями. Современное семейное воспитание во многом отличается от традиционных педагогических подходов, что обусловлено быстрыми изменениями в социальной, экономической и политической сферах. Однако семья продолжает развиваться и адаптироваться к новым условиям, сохраняя свою значимость как фундаментальная ценность для человека и общества.

Литература:

1. Алиева, Б.Ш. Этнические ценности семейного воспитания / Б.Ш. Алиева, П.К. Гамзатова, П.Л. Лабазанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 20-22
2. Алиханова, Р.А. Модели современной семьи и их воспитательный потенциал / Р.А. Алиханова // Культурная безопасность семьи как социального института в условиях цифрового общества: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Махачкала, 17-18 ноября 2023 года. – Махачкала: Издательство АЛЕФ, 2023. – С. 48-54
3. Батурина, О.С. Психология ошибок в семейном воспитании: теоретический анализ проблемы / О.С. Батурина // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-7. – С. 1497-1504
4. Бурина, Е.А. Особенности современной российской семьи в условиях социально-исторических изменений института родительства / Е.А. Бурина, А.Е. Кудинова // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 1(30). – 6 с.
5. Васильева, О.Ю. О разработке Концепции семейного воспитания / О.Ю. Васильева, В.С. Басюк, С.В. Иванова [и др.] // Ценности и смыслы. – 2024. – № 6(94). – С. 28-44
6. Вишневский, А.Г. Избранные демографические труды / А.Г. Вишневский // Демографическая теория и демографическая история. – Москва: Наука, 2005. – Т. 1. – С. 3-214
7. Власюк, Н.Н. Проблемы семейного воспитания в контексте духовной безопасности российского общества / Н.Н. Власюк, Т.С. Косенко // Гуманитарное знание и духовная безопасность: Сборник материалов IV Международной

научно-практической конференции, Грозный, 01-03 декабря 2017 года. – Грозный: Чеченский государственный педагогический университет, 2017. – С. 164-167

8. Екжанова, Е.А. Формирование семейных ценностей взаимодействие семьи и образовательных организаций в укреплении традиционных семейных ценностей / Е.А. Екжанова // Региональное образование: современные тенденции. – 2024. – № 3(55). – С. 32-35

9. Затонская, А.В. Трансформация семьи в современных условиях: особенности воспитания / А.В. Затонская, Л.В. Горюнова // Человек в условиях социальных изменений: Материалы международной научно-практической конференции, Уфа, 18 апреля 2023 года. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, 2023. – С. 295-301

10. Исакова, И.А. Трансформация родительства в эпоху гаджетизации практик взаимодействия школьников / И.А. Исакова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2020. – № 1(57). – С. 95-101

11. Казьмина, А.С. Новые культурные матрицы и модели современной российской семьи / А.С. Казьмина // Гуманитарные проблемы современности: Сборник статей VI Международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию Юго-Западного государственного университета, Курск, 17-19 мая 2024 года. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2024. – С. 103-107

12. Клещева, Е.А. Особенности семейного воспитания в детоцентрической и традиционной современной семье / Е.А. Клещева // Вестник Барановичского государственного университета. Серия: Педагогические науки, Психологические науки, Филологические науки (литературоведение). – 2023. – № 2(14). – С. 77-83

13. Клинцева, М.Н. Современная российская семья: основные тренды / М.Н. Клинцева // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2018. – № 1(197). – С. 20-24

14. Мардахаев, Л.В. Семейное воспитание: проблемы и особенности / Л.В. Мардахаев // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 13(342). – № 4. – С. 173-178

15. Нестерович, И.Л. О патриотическом воспитании юношества в современных условиях / И.Л. Нестерович // Воспитание школьников. – 2013. – № 6. – С. 65-69

16. Семейное воспитание в условиях новой социальной реальности: отечественный и зарубежный опыт / В.В. Абраменкова, Е.С. Богданова, А.А. Буянов [и др.]. – Москва: Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2022. – 214 с.

17. Сенкевич, А.В. Тенденции изменений современной Российской семьи: социально-философский обзор / А.В. Сенкевич // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2019. – № 3(30). – С. 91-93

18. Тимофеев, К.А. Детоцентризм в парадигме устройства современной семьи / К.А. Тимофеев, А.М. Панфилова, К.К. Елкина // Семья и ребёнок: Сборник научных статей Региональной научно-практической конференции, посвящённой Году Семьи, Великий Новгород, 11 апреля 2024 года. – Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2024. – С. 73-79

19. Чумичева, Р.М. Цифровые технологии в развитии дошкольников / Р.М. Чумичева, О.Л. Зверева // Мир университетской науки: культура, образование. – 2021. – № 7. – С. 25-32

20. Янак, А.Л. Трактории гаджетизации детско-родительских отношений: основные модели / А.Л. Янак, Е.А. Шорыгин // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2019. – № 3(55). – С. 141-148

21. TASS: сайт [Электронный ресурс]. – 2025. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/24086047> (дата обращения: 18.06.2025)

Педагогика

УДК 378.02:51

аспирант Захарова Светлана Гавриловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение

«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования готовности будущих учителей математики к профессиональной деятельности в условиях Республики Саха (Якутия), региона, отличающегося сложной социокультурной средой и уникальным этнопедагогическим наследием. Обозначена особая значимость исследования, вызванная острой потребностью в квалифицированных педагогических кадрах, способных эффективно работать в специфических условиях региона. Целью данной работы является разработка и теоретическое обоснование модели формирования готовности будущих учителей математики к успешной профессиональной деятельности в образовательных учреждениях Республики Саха (Якутия). В качестве основных компонентов готовности учителя математики к профессиональной деятельности выделены: мотивационно-ценностный, предметно-методический, психолого-педагогический, коммуникативный, рефлексивный и, что особенно важно, этнокультурный компоненты. Подробно описаны особенности образовательной среды региона, включающие этнокультурные традиции и современные образовательные тренды, оказывающие существенное влияние на процесс подготовки педагогических кадров. Предложена инновационная модель формирования готовности, включающая целевой, содержательный и организационно-методический компоненты. Данная модель ориентирована на глубокий учет этнокультурных особенностей региона, развитие необходимых профессиональных компетенций и формирование у будущих учителей математики осознанной готовности к работе в поликультурной среде. Описаны конкретные методические подходы и педагогические технологии, способствующие эффективной реализации предложенной модели в образовательном процессе. Результаты исследования могут быть использованы при разработке образовательных программ и учебно-методических материалов для подготовки учителей математики в педагогических вузах, расположенных в регионах с этнокультурной спецификой.

Ключевые слова: готовность к профессиональной деятельности, будущий учитель математики, профессиональная компетентность, этнокультурная специфика, Республика Саха (Якутия), образовательная среда, модель формирования, педагогическое образование.

Annotation. The article considers the urgent problem of formation of readiness of future mathematics teachers for professional activity in the conditions of the Republic of Sakha (Yakutia), a region with a complex socio-cultural environment and unique ethnopedagogical heritage. The special significance of the study caused by the acute need for qualified teaching staff capable of working effectively in the specific conditions of the region is indicated. The purpose of this work is to develop and theoretically

substantiate a model for formation of readiness of future mathematics teachers for successful professional activity in educational institutions of the Republic of Sakha (Yakutia). The main components of readiness of a mathematics teacher for professional activity are: motivational-value, subject-methodical, psychological-pedagogical, communicative, reflexive and, most importantly, ethnocultural components. The features of the educational environment of the region are described in detail, including ethnocultural traditions and modern educational trends that have a significant impact on the process of training teaching staff. An innovative model of readiness formation is proposed, including target, content and organizational-methodological components. This model is focused on deep consideration of the ethnocultural characteristics of the region, development of necessary professional competencies and formation of conscious readiness for work in a multicultural environment in future mathematics teachers. Specific methodological approaches and pedagogical technologies that contribute to the effective implementation of the proposed model in the educational process are described. The results of the study can be used in the development of educational programs and teaching materials for training mathematics teachers in pedagogical universities located in regions with ethnocultural specifics.

Key words: readiness for professional activity, future mathematics teacher, professional competence, ethnocultural specifics, Sakha Republic (Yakutia), educational environment, formation model, pedagogical education.

Введение. В современном образовании остро ощущается глобальный кризис, проявляющийся, в частности, в дефиците высококвалифицированных педагогических кадров, включая учителей математики. Особенно остро эта проблема стоит в регионах со сложной социокультурной и этнопедагогической спецификой, таких как Республика Саха (Якутия). Выпускники педагогических вузов все реже выбирают работу в условиях Крайнего Севера, что обусловлено целым рядом факторов: суровый климат, недостаточно качественная подготовка к специфике профессиональной деятельности в регионе, сложные условия жизни, высокая рабочая нагрузка и другие. В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных путей формирования готовности будущих учителей математики к работе в таких уникальных условиях.

В фокусе данного исследования – разработка и теоретическое обоснование модели формирования готовности будущих учителей математики к профессиональной деятельности в условиях Республики Саха (Якутия).

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать существующие теоретические подходы к определению понятия «готовность учителя математики к профессиональной деятельности».
2. Выявить ключевые особенности образовательной среды Республики Саха (Якутия), оказывающие влияние на процесс формирования готовности будущих учителей математики.
3. Определить основные компоненты и критерии, характеризующие готовность будущих учителей математики к профессиональной деятельности в условиях Республики Саха (Якутия).
4. Разработать модель формирования готовности будущих учителей математики, учитывающую этнокультурные особенности региона.
5. Обосновать эффективность предложенной модели на основе теоретического анализа и экспертной оценки.

В данной статье рассмотрим непосредственно феномен готовности будущих учителей математики к профессиональной деятельности (на примере республики Саха (Якутия)).

В процессе исследования использовались следующие методы: теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, анализ нормативных документов в сфере образования, анкетирование, интервьюирование, педагогическое наблюдение, моделирование, эксперимент, методы математической статистики.

Проблема готовности учителя к профессиональной деятельности рассматривается в трудах многих отечественных и зарубежных ученых (В.А. Сластенин, Н.В. Кузмина, А.И. Мищенко, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.) [4; 8]. Следующая группа ученых раскрыли основные моменты готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности: В.А. Гусева, Г.И. Саранцева, Л.М. Фридмана и др. [2; 7; 9]. Вклад в изучение готовности учителя к профессиональной деятельности внесли выдающиеся ученые, каждый из которых рассматривал этот сложный феномен под своим углом. Так, Ф.Н. Гоноболин заложил психологические основы понимания готовности к педагогической деятельности, исследуя внутренние механизмы и процессы, обеспечивающие успешное выполнение профессиональных задач. А.К. Маркова провела глубокий психологический анализ профессиональной компетентности учителя, выявляя ключевые навыки и знания, необходимые для эффективной работы [5]. В.Д. Шадриков сосредоточился на проблемах профессионального мастерства и развития педагогического мышления, изучая пути и методы совершенствования педагогической деятельности [10]. Н.Д. Никандров исследовал роль ценностных ориентаций в процессе подготовки учителя, подчеркивая важность формирования у педагогов правильных нравственных и профессиональных установок [6]. И.Ф. Исаев занимался вопросами становления профессиональной культуры педагога, изучая процессы интеграции учителя в профессиональное сообщество и освоения им культурных норм и ценностей педагогической деятельности [3]. Совокупность работ этих ученых представляет собой ценный фундамент для дальнейших исследований в области подготовки и развития педагогических кадров [1].

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы, посвященной профессиональной деятельности учителя математики, позволяет выделить шесть ключевых взаимосвязанных аспектов, определяющих успешность педагогического процесса.

1. Мотивационно-ценностная ориентация: Этот компонент отражает глубокое осознание учителем значимости своей профессии, искреннюю увлеченность математикой и стремление к постоянному профессиональному развитию. Педагог с развитой мотивационно-ценностной ориентацией воспринимает свою работу как важную миссию по формированию интеллектуального и личностного потенциала учеников, а не просто как способ передачи знаний.

2. Предметно-методическая компетентность: Данный аспект характеризует профессиональную подготовку учителя математики. Он включает в себя глубокое знание математики как науки, умение разрабатывать и применять инновационные образовательные программы и технологии, делающие обучение интерактивным, интересным и эффективным.

3. Психолого-педагогические навыки: Этот компонент обеспечивает эффективное взаимодействие учителя с учениками с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Он включает в себя понимание закономерностей психического развития, умение организовывать учебный процесс, максимально вовлекая каждого ученика, и создание благоприятной психологической атмосферы в классе.

4. Коммуникативные умения: Этот компонент является неотъемлемой частью профессиональной деятельности учителя, обеспечивая взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса: учениками, родителями, коллегами. Он включает в себя умение эффективно выстраивать общение, находить общий язык с разными людьми, разрешать конфликты и создавать атмосферу взаимопонимания и сотрудничества.

5. Рефлексивная деятельность: Этот компонент позволяет учителю проводить самоанализ и самооценку своей работы. Он включает в себя умение анализировать уроки, выявлять сильные и слабые стороны, оценивать результаты и вносить коррективы в педагогическую практику. Развитая рефлексия способствует постоянному совершенствованию профессиональной квалификации.

6. **Этнокультурная осведомленность:** В условиях многонационального российского образования этот компонент приобретает особую значимость. Он включает в себя знание истории, культуры и традиций народов России, в частности народа Саха, умение интегрировать их в образовательный процесс, а также способствовать поддержанию культуры своего и других народов. Этот аспект способствует формированию гражданственности, патриотизма и культурного единства в многообразии России.

Таким образом, совокупность этих шести компонентов определяет готовность учителя математики к успешной профессиональной деятельности и обеспечивает его способность эффективно решать задачи обучения и воспитания подрастающего поколения.

Образовательная среда Республики Саха (Якутия) формируется под влиянием целого ряда уникальных факторов, определяющих её специфику и требующих особого подхода к организации учебного процесса и подготовке педагогических кадров.

Во-первых, *огромная территория и крайне низкая плотность населения* создают ситуацию, когда значительная часть школ в республике являются малокомплектными и расположены в отдаленных сельских поселениях. Это накладывает отпечаток на организацию учебного процесса, требует от учителей умения работать с разновозрастными группами учащихся и адаптировать образовательные программы к потребностям конкретного класса.

Во-вторых, *суровый климат с ярко выраженной сезонностью* оказывает существенное влияние на учебный график и доступность образовательных учреждений. Длительные периоды низких температур, транспортные ограничения, связанные с весенней распутицей и зимними морозами, требуют гибкого подхода к планированию учебного процесса и организации внеурочной деятельности.

В-третьих, *поликультурная среда и многоязычие* являются отличительной чертой Республики Саха (Якутия). Учителя должны обладать глубокими знаниями об этнокультурных особенностях различных народов, проживающих в регионе, уметь учитывать их в своей работе и создавать образовательную среду, способствующую развитию межкультурного диалога и взаимопонимания.

В-четвертых, *сохранение традиционного образа жизни коренных народов* обуславливает необходимость интеграции этнопедагогических знаний и практик в образовательный процесс. Это позволяет формировать у учащихся уважение к культурному наследию своих предков, развивать национальную идентичность и готовить их к жизни в условиях сохранения традиций.

В-пятых, *недостаточное материально-техническое оснащение школ*, особенно в сельской местности, создает дополнительные трудности для организации современного и качественного образовательного процесса. Учителя должны уметь эффективно использовать имеющиеся ресурсы, проявлять инициативу в привлечении дополнительных средств и адаптировать методики обучения к условиям конкретной школы.

Учет всех этих особенностей является критически важным для эффективной подготовки будущих учителей математики, которым предстоит работать в Республике Саха (Якутия). Им необходимо не только владеть предметными знаниями и педагогическими технологиями, но и понимать специфику региона, быть готовыми к работе в сложных условиях и уметь адаптировать образовательный процесс к потребностям и возможностям каждого ученика.

Формирование готовности будущих учителей математики к профессиональной деятельности в условиях Республики Саха (Якутия) – это комплексный процесс, требующий системного подхода. Предлагаемая модель призвана обеспечить эффективную подготовку специалистов, способных успешно работать в образовательной среде региона.

В основе модели лежит целевой компонент, ориентированный на формирование личности учителя математики, обладающего необходимыми компетенциями для эффективной работы в условиях Республики Саха (Якутия). Это подразумевает не только глубокие знания предметной области, но и понимание специфики региона, его культуры и образовательных потребностей.

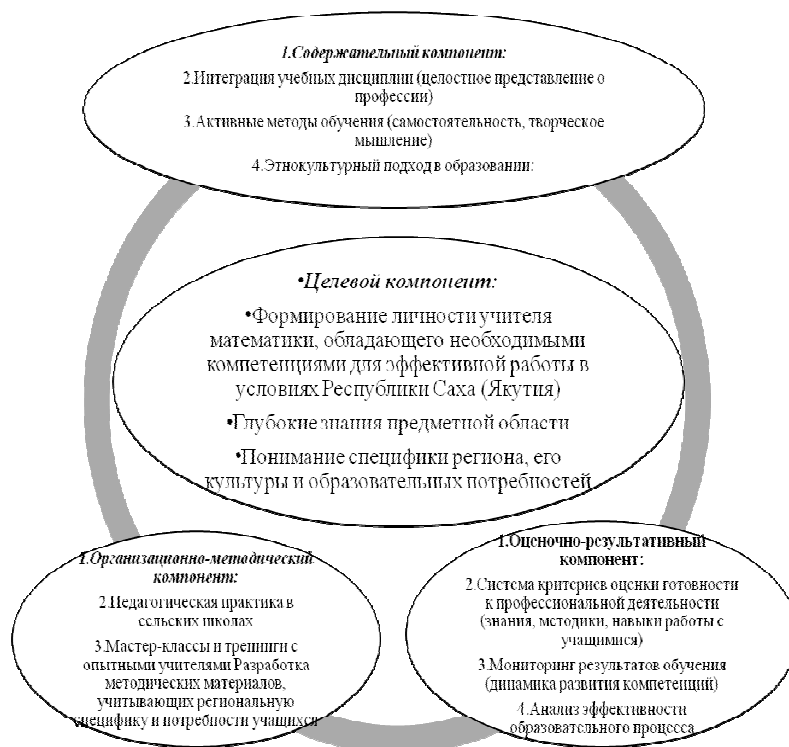


Рисунок 1. Модель Формирование готовности будущих учителей математики к профессиональной деятельности в условиях Республики Саха (Якутия)

Для достижения поставленной цели, содержательный компонент модели предусматривает интеграцию учебных дисциплин, что позволяет формировать целостное представление о будущей профессии. Особое внимание уделяется использованию активных методов обучения, направленных на развитие самостоятельности и творческого мышления студентов. Важнейшим элементом является реализация этнокультурного подхода в образовании, включающего изучение истории, культуры и традиций народов Якутии, а также адаптацию содержания учебных материалов к региональным особенностям. В учебные планы педагогических вузов целесообразно включить специальные дисциплины, посвященные этнопедагогике и методике преподавания математики в поликультурной среде.

Организационно-методический компонент обеспечивает практическую подготовку будущих учителей. Ключевым элементом является организация педагогической практики в сельских школах, что позволяет студентам получить опыт работы в условиях, максимально приближенных к реальным. Проведение мастер-классов и тренингов с участием опытных учителей, владеющих методиками преподавания математики в сельской местности, способствует передаче профессионального опыта и формированию практических навыков. Важным аспектом является разработка методических материалов, учитывающих региональную специфику и потребности учащихся.

Оценочно-результативный компонент предназначен для контроля и оценки эффективности образовательного процесса. Он включает в себя использование системы критериев оценки готовности будущих учителей к профессиональной деятельности, охватывающих все аспекты подготовки: от знаний предметной области до владения методиками преподавания и навыков работы с учащимися. Мониторинг результатов обучения позволяет отслеживать динамику развития компетенций студентов и своевременно корректировать образовательный процесс. Анализ эффективности образовательного процесса позволяет выявлять сильные и слабые стороны модели и вносить необходимые изменения для ее совершенствования.

Таким образом, предлагаемая модель формирования готовности будущих учителей математики представляет собой комплексную систему, направленную на подготовку компетентных и востребованных специалистов, способных успешно работать в условиях Республики Саха (Якутия), учитывая ее социокультурные особенности и образовательные потребности.

Выводы. Формирование готовности будущих учителей математики к профессиональной деятельности является сложной и многогранной проблемой, требующей комплексного подхода. Предложенная модель, учитывающая особенности образовательной среды Республики Саха (Якутия), позволяет повысить эффективность подготовки педагогических кадров и обеспечить систему образования региона высококвалифицированными специалистами. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку конкретных методических рекомендаций по реализации предложенной модели и оценку ее эффективности в различных образовательных учреждениях региона.

Литература:

1. Бердибеков, П.К. Развитие компетентности современного учителя / П.К. Бердибеков, Г.А. Холбаева, Н.Э. Турсунова // Молодой ученый. – 2016. – № 2(106). – С. 770-772. – URL: <https://moluch.ru/archive/106/25067/> (дата обращения: 25.03.2025)
2. Гусев, В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике / В.А. Гусев. – Москва: Вербум-М, 2003. – 432 с.
3. Исаев, И.Ф. Становление и развитие профессионально-педагогической культуры в условиях непрерывного образования: коллективная монография / под ред. И.Ф. Исаева. – Белгород: Старооскольский филиал БелГУ, 2008. – 245 с.
4. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – Москва: Высшая школа, 1990. – 119 с.
5. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88
6. Никандров, Н.Д. Ценности как основа целей воспитания / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3-10
7. Саранцев, Г.И. Методика обучения математике в средней школе / Г.И. Саранцев. – Москва: Просвещение, 2002. – 224 с.
8. Сластёнин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластёнин. – Москва: Магистр, 1997. – 300 с.
9. Фридман, Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе / Л.М. Фридман. – Москва: Просвещение, 1983. – 160 с.
10. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / [В.Д. Шадриков]; отв. ред. К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Наука, 1982. – 185 с.

Педагогика

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Зибзеева Валентина Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

доктор психологических наук, профессор Литвиненко Наталья Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СО СВЕРСТНИКАМИ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Аннотация. В современном обществе актуальной остается проблема формирования социально-активной личности, способной к взаимодействию и сотрудничеству с окружающими, на основе накопления субъективно-значимой, эмоционально окрашенной информации о другом человеке, понимания логики развития взаимоотношений со сверстниками. Именно на этапе дошкольного детства можно максимально успешно формировать данные умения. Происходит это в силу того, что для данного возраста характерно возникновение новых психологических механизмов, связанных с деятельностью и поведением, изменениями в представлениях детей о себе в позиции сознания и самооценки. В статье приводятся результаты исследования по изучению уровня сформированности социальной активности старших дошкольников во взаимодействии со сверстниками, умений понимать логику ситуаций взаимодействия. В качестве основного средства использовались сюжетно-ролевые игры. Авторы раскрывают комплексный метод руководства сюжетно-ролевыми играми, в которых целенаправленно формировались умения: прогнозировать последствия поведения человека в определенной ситуации; предсказывать дальнейшее развитие ситуации; различать эмоции; понимать изменения значения фразы в зависимости от эмоциональной окрашенности; правильно подбирать подходящую эмоциональную окраску высказывания для ситуации; понимать контекст ситуации, логику её развития. Результаты проведенного исследования подтверждают

эффективность использования сюжетно-ролевых игр для формирования социальной активности дошкольников во взаимодействии со сверстниками.

Ключевые слова: социальная активность, взаимодействие со сверстниками, формирование, дошкольный возраст, умение понимать логику ситуаций взаимодействия, сюжетно-ролевая игра.

Annotation. In modern society, the problem of forming a socially active personality capable of interacting and cooperating with others remains relevant, based on the accumulation of subjectively significant, emotionally colored information about another person, understanding the logic of developing relationships with peers. It is at the stage of preschool childhood that these skills can be formed as successfully as possible. This is due to the fact that this age is characterized by the emergence of new psychological mechanisms related to activity and behavior, changes in children's self-image from the standpoint of consciousness and self-esteem. The article presents the results of a study on the level of formation of social activity of older preschoolers in interaction with peers, the ability to understand the logic of interaction situations. Story-based role-playing games were used as the main means. The authors reveal a comprehensive method of guiding story-role-playing games in which the skills were purposefully formed: to predict the consequences of human behavior in a certain situation; to predict the further development of the situation; to distinguish emotions; to understand changes in the meaning of a phrase depending on emotional coloring; to correctly select the appropriate emotional coloring of a statement for a situation; to understand the context of the situation, the logic of its development. The results of the study confirm the effectiveness of using story-based role-playing games to form the social activity of preschoolers in interaction with peers.

Key words: social activity, interaction with peers, education, preschool age, the ability to understand the logic of interaction situations, story-role play.

Введение. В современном обществе активно формируется заказ на формирование социально-активной личности, способной прогнозировать последствия поведения человека в определенной ситуации; предсказывать дальнейшее развитие ситуации; различать эмоции; понимать изменения значения фразы в зависимости от эмоциональной окрашенности; правильно подбирать подходящую эмоциональную окраску высказывания для ситуации; понимать контекст ситуации, логику её развития.

Именно в дошкольном возрасте можно максимально успешно сформировать данные умения. Происходит это в силу того, что для данного возраста характерно возникновение новых психологических механизмов, связанных с деятельностью и поведением ребенка. К ним относятся изменения в мышлении (переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению), развитие памяти, внимания, воображения, речи, произвольного поведения и личного самосознания. Свое дальнейшее развитие получает общение (внеситуативно-личностное переходит во внеситуативно-деловое), познавательная активность, сенсорные способности. Все эти новообразования могут служить предпосылками к формированию у старших дошкольников социальной активности во взаимодействии со сверстниками. Возникновение произвольности способствует регулированию поведения. Ребенок учится управлять действиями и, соответственно, поведением, происходят изменения в представлениях детей о себе с позиции сознания и самооценки [7, С. 53].

В этом возрасте дети уже способны к сотрудничеству. Для них свойственно наличие определенной культуры общения: умеют приветствовать, прощаться, выражать просьбу или благодарность, извиняться, высказывать мнение о своих чувствах, слушать и понимать речь окружающих, грамотно выстраивать необходимые фразы, следить и соблюдать логику высказывания. Чтобы взаимодействие со сверстниками состоялось, ребенок должен научиться различать ситуации, видеть логику их развития, вычленять стратегию взаимодействия.

Проблеме формирования социальной активности во взаимодействии со сверстниками у дошкольников посвящено значительное количество экспериментальных и теоретических исследований.

М.И. Лисина, Т.А. Репина, Е.О. Смирнова, А.П. Усова отмечают, что взаимодействие – сложный процесс, в котором происходит построение личностного пространства субъекта отношений на основе коммуникации.

По мнению А.Н. Леонтьева, общение детей старшего дошкольного возраста может характеризоваться различными уровнями. Наиболее простым является фактический уровень, когда дети обмениваются простыми репликами, не обладающими глубоким смысловым значением. Далее следует информационный уровень, связанный с обменом более интересной информации, которая может выступать в качестве источника для мыслительных действий, либо эмоционального отклика и активности в поведении. Личностный уровень определяет взаимодействие двух коммуникантов, способных выражать свои мысли и понимать особенности другого человека [10, С. 56]. Важными навыками социально-коммуникативного развития дошкольника являются «контактность», «рефлексивность», «эмпатийность» [12, С. 143].

Для ребенка особенно важно умение установить контакт, обменяться информацией, понять, как к нему относятся, и каково его собственное положение в группе сверстников [1, С. 19].

О важности формирования у дошкольников особой внутренней позиции, которая делает ребенка независимым от конкретной ситуации и становится фундаментом для формирования внутреннего плана действий у детей 5-11 лет говорят многие педагоги [2, С. 81].

Для становления у дошкольников созидательной социальной активности в социально-преобразовательной деятельности, развитие социальных навыков во взаимодействии со сверстниками В.А. Балашова, Л.А. Рыбакова предлагают использовать технологии событийности, культурных практик, направленные на овладение детьми формами детской субкультуры [3, С. 299].

Дети становятся субъектами деятельности, применяют собственный витагенный опыт и одновременно обогащают его через агентов социализации, речевое общение, положительные взаимоотношения и партнерство, амплификацию творческого опыта в социально-преобразовательной деятельности [5, С. 169-170].

В рамках микросоциальной среды у детей старшего дошкольного возраста формируется опыт культурного взаимодействия с социумом, происходит переоценка собственной модели поведения в конкретном обществе и отношения к действительности [6, С. 45].

По словам Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой, сюжетно-ролевые игры на любые темы: бытовые, военные учат ребенка ориентироваться на партнеров-сверстников: обозначать для них, что он делает в игре, понимать логику развития ситуаций взаимодействия. Ребенок имеет возможность попробовать себя в разных ролях и как организатора. Дети учатся договариваться, давать инструкции в доброжелательной форме, предотвращать конфликты [11, С. 55]. Самостоятельная детская игра может быть представлена как ситуация развития ребенка [8, С.117].

Е.В. Колонтай для организации взаимодействия дошкольников со сверстниками предлагает комплексный метод руководства сюжетно-ролевой игрой, охватывающий все важные аспекты, непосредственно влияющий на умение налаживать контакты в игре и в жизни, отражая социальные роли [9, С. 52]. В качестве принципа накопления коммуникативного опыта, востребованного в реальной жизни выделяют воссоздание широкого спектра бытовых ситуаций, близких жизненному опыту дошкольников [4, С. 38].

Таким образом, взаимодействие со сверстниками требует сформированности у старших дошкольников умений выражать себя, управлять другим, вступать в разнообразные отношения, понимать логику развития ситуаций взаимодействия.

Диагностика уровня сформированности социальной активности во взаимодействии со сверстниками, в частности умений понимать логику развития ситуаций взаимодействия осуществлялась при помощи комплексной методики «Экспресс-диагностики социального интеллекта детей дошкольного возраста» Н.В. Микляевой, которая включала 4 методики: «Истории с завершением», «Группы экспрессии», «Вербальная экспрессия», «Истории с дополнением». Высокий уровень сформированности социальной активности, умений понимать логику развития ситуаций взаимодействия составил всего 10%, средний 65%; низкий уровень составил 25%. Получив невысокий результат, мы приступили к формирующему эксперименту.

Целью исследования стало теоретическое обоснование и разработка комплекса сюжетно-игр, направленных на формирование социальной активности во взаимодействии детей старшего дошкольного возраста со сверстниками.

Изложение основного материала статьи. Социальная активность во взаимодействии детей старшего дошкольного возраста со сверстниками предполагает формирование умений понимать логику развития ситуаций, прогнозировать последствия поведения человека в определенных ситуациях; предсказывать дальнейшее развитие ситуации; различать эмоции; понимать изменения значения фразы в зависимости от эмоциональной окрашенности; правильно подбирать подходящую эмоциональную окраску высказывания для ситуации; понимать контекст ситуации, логику её развития, поведение людей в ней. В качестве средств формирования социальной активности мы использовали комплекс сюжетно-ролевых игр.

Особенность сюжетно-ролевой игры заключается в том, что данный вид игры является самостоятельной деятельностью ребенка, и воспитатель может включаться в игру в качестве партнера по взаимодействию, что позволяет в ходе игры решать задачи формирования у старших дошкольников социальной активности во взаимодействии со сверстниками.

Возникающие по инициативе ребенка сюжетно-ролевые игры максимально использовались для решения задач исследования. Так в ходе сюжетно-ролевой игры «Семья» мы учили правильно подбирать подходящую эмоциональную окраску высказывания для ситуации. Подчеркивали важность употребления таких слов как: «пожалуйста», «спасибо», «благодарю», «доброе утро», «спокойной ночи» в ежедневном взаимодействии с членами семьи, с родными. Мы обращали внимание на мягкость и вежливость общения. Побуждали детей к обыгрыванию ситуаций: «Когда мамы и папы нет дома» (забота о младших в общении с ними, умение договариваться). Ситуация «Встречаем гостей», способствовала формированию умений в различных случаях организации взаимодействия детей со сверстниками. Обсуждалась этическая сторона общения.

В игре «Космическое путешествие» мы формировали умение понимать логику развития ситуаций, привлекали детей к развитию сюжета. Появление неожиданных преград, встреч, событий стимулировало творческую деятельность детей. Перед принятием решения в обсуждении предстоящих действий дети раскрывали логику развития ситуации, рассматривали варианты продолжения игры. Мы обращали внимание на важность согласования действий экипажа, подводили детей к выводу, что хорошие взаимоотношения, возникают, если соблюдается культура общения, от отношения друг к другу зависит результат, достижение общей цели. Мы постепенно подвели детей к пониманию важности дружелюбной атмосферы в совместном взаимодействии.

На формирование умений понимать логику развития ситуаций взаимодействия, прогнозировать последствия поведения человека в различных ситуациях была направлена игра – «Магазин». В игре дети брали на себя различные роли. Разный характер обращения за покупкой, различные виды общения детей в игре позволяли показать детям зависимость результата деятельности от способа взаимодействия. Мы стремились подвести детей к осознанию особенностей коммуникации между покупателем и продавцом. Уважительное и почтительное построение беседы способствует достижению цели. Так же обсуждались ситуации некорректного общения, альтернативные способы построения разговора. Дети учились прогнозировать последствия поведения человека в разных ситуациях.

Игра «Строители» включала все элементы ранее проведенных игр: распределение ролей и обязанностей, сплоченное взаимодействие, стремление к общей цели, осознание важности культуры общения для эффективного достижения цели. В игре мы обращали внимание на проявление эмоций, понимать изменения значения фразы в зависимости от эмоциональной окрашенности. Можно по-разному сказать фразу: Молодцы! Хорошая работа. Для правильной оценки ситуации необходимо понимать контекст ситуации, логику её развития, поведение людей в ней. В ходе проведения игры, дети пришли к пониманию, что возникновение споров в совместной деятельности довольно частое явление, и для достижения поставленной цели необходимо разрешать возникающие конфликты и споры. Детям предоставлялась возможность понять, как надо вести себя во время спора, осознать, что стратегия противодействия в споре является неэффективной. Дети учились уважать чужую позицию, мнение других людей.

В игре «Аэропорт» у старших дошкольников возникли проблемы с развертыванием сюжета, распределением ролей. Чтобы у детей появился интерес к игре, мы предварительно сообщили детям о том, что открывается новый аэропорт и нужны сотрудники. Мы столкнулись с тем, что большинство детей хотело быть пилотами, управлять самолетами. Остальные профессии для детей были малознакомы. Такая ситуация потребовала дополнительной работы по ознакомлению с профессиями, обогащению знаний детей о них. Обсуждали, действительно ли так важна профессия стюардессы на самолете, смог бы самолет летать без стюардессы, зачем нужен авиадиспетчер, сотрудник службы безопасности, регистратор, сотрудник аэропортовых магазинов и кафе, таможенник, пограничник и др. Мы не вмешивались в размышления детей, не подсказывали им ответы, не старались навязать им свое мнение. Наоборот, мы старались задавать им вопросы, которые открывали для детей новые профессии, без которых полет самолетов был бы невозможен. Мы сказали детям, что на борту самолета обязательно должны быть пассажиры и попросили детей распределить, кто будет пассажиром. С этой задачей дети справились быстро, договорились между собой и придумали себе разные роли, которые хотели сыграть. Мы напомнили детям о том, как важно вести себя вежливо и уступать друг другу. На борту самолета оказались и певицы, и парикмахеры, и продавцы, и доктора.

В игре «Туристическое агентство» детям предстояло организовать маршруты отдыха для туристов, распланировать «игрушечные» экскурсии, составить в виде символов (крестики, палочки, галочки) отметить привалы, места отдыха, стоянки для туристов, провести инструктаж, обсудить и согласовать, будут добираться до места экскурсии туристы, где и как нужно организовать питание. Таким образом мы развивали социальную активность взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками, прогнозировать последствия поведения человека в определенных ситуациях.

В сюжетно-ролевой игре «Книжный магазин» детям, до начала игры детям необходимо было распланировать, выставку книг, продумать какие книги будут предлагаться покупателям в первую очередь, подготовить сувениры, подарки. Наша задача так же заключалась в том, чтобы не просто наблюдать или участвовать в игре, но также обогащать содержание игры, расширять игровой опыт детей. Наблюдения за самостоятельной игрой детей показали, что дети значительно лучше

стали общаться между собой, их диалоги стали более развернутыми, особое внимание дети уделяли культуре общения, они практически никогда не забывали здороваться, благодарить, прощаться, даже делать замечания, если кто-то вел себя некультурно. Дети научились различать эмоции, понимать изменения значения фразы в зависимости от эмоциональной окрашенности.

В игре «Интервью» дети учились понимать логику развития ситуаций взаимодействия у детей. В интервью дети придумывали вопросы, которые необходимо было задать детям, зафиксировать ответы детей. Целью данной игры было создание ситуации, ведущей к активному диалогу между детьми.

Корреспондент должен был брать интервью, отвечать на вопросы могли люди разных профессий. Для этого мы предложили детям взять на себя разные роли. Выбрать можно было любую профессию. Корреспонденты должны были придумать разные вопросы. Для соблюдения культуры общения между детьми мы предварительно объяснили детям, что не следует задавать вопросы всем сразу. Каждому интервьюеру мы раздали карточки. Прежде чем задать вопрос, необходимо было поднять карточку всем желающим. Участник игры, который отвечал на вопросы, сам выбирал интервьюера, на чей вопрос он хотел бы ответить. Мы обращали внимание детей, как важно вежливо вести себя в диалоге с товарищем. Мы задавали детям вопросы «Что необходимо сказать в первую очередь?», «Нужно ли благодарить человека за ответ на вопрос?», «Нужно ли представиться прежде, чем задать вопрос?».

Со временем мы стали замечать, что дети не просто завершали игру. Мы увидели, что после каждой игры дети обсуждали свои игровые действия. Для нас было важно, чтобы дети адекватно воспринимали критические замечания товарищей, спрашивали у них совета и принимали их дружескую помощь. В диалогах между детьми после игр мы все чаще слышали «Как здорово, ты это придумал», «А так правда играть интереснее!», «А в этот раз я не забыла поздороваться», «Спасибо, что посоветовал мне так сделать».

Дети демонстрировали социальную активность во взаимодействии со сверстниками, что проявлялось в умении понимать логику развития ситуаций, прогнозировать последствия поведения человека в определенных ситуациях; предсказывать дальнейшее развитие ситуации; различать эмоции; понимать изменения значения фразы в зависимости от эмоциональной окрашенности; правильно подбирать подходящую эмоциональную окраску высказывания для ситуации; понимать контекст ситуации, логику её развития, поведение людей в ней. Повторная диагностика уровня сформированности социальной активности, умений понимать логику развития ситуаций взаимодействия показала повышение высокого уровня до 20%, среднего до 75%; низкий уровень составил всего 5%, что говорит об эффективности разработанного нами комплекса сюжетно-ролевых игр.

Выводы. Таким образом, при проведении игр нам удалось добиться максимального вовлечения детей в активную игровую деятельность. Были сформированы представления об общении в различных ситуациях, обозначена важность умения общения и взаимодействия, развивались навыки эффективного взаимодействия и общения в ходе совместной деятельности в моделируемых ситуациях. Сюжетно-ролевые игры оказывают существенное влияние на формирование умений понимать логику развития ситуаций взаимодействия у старших дошкольников. В сюжетно-ролевых играх происходит накопление коммуникативного опыта, выработка норм речевого поведения. В играх детей старшего дошкольного возраста их объединение успешнее всего происходит под руководством воспитателя.

Литература:

1. Асильдерова, М.М. Формирование опыта совместной деятельности детей в условиях дошкольного учреждения / М.М. Асильдерова, В.К. Агаргимова, Э.Г. Газихмаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71(1). – С. 19-21
2. Багрызлова, Д.В. Развитие надситуативной активности старших дошкольников и младших школьников в мультипликационной деятельности / Д.В. Багрызлова // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 6. – С. 80-89
3. Балбашова, В.А. Детская субкультура как условие развития социальных навыков у старших дошкольников / В.А. Балбашова, Л.А. Рыбакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64(1). – С. 298-302
4. Баранцева, О.А. Роль сюжетно-дидактической игры в развитии диалогических умений у детей дошкольного возраста в процессе обучения английскому языку / О.А. Баранцева, А.И. Полетаева // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2024. – № 20. – С. 35-42
5. Батенова, Ю.В. Особенности становления социально-культурной активности дошкольников как условия когнитивно-эмоционального развития в новом цифровом обществе / Ю.В. Батенова, С.В. Типушков, О.Г. Филиппова // Вестник НГПУ. – 2023. – № 5. – С. 158-177
6. Бутенко, Н.В. Микросоциальная среда как условие формирования культурного взаимодействия детей 5-6 лет / Н.В. Бутенко, Н.А. Дильдина // Вестник ЮУрГГПУ. – 2019. – № 5. – С. 34-48
7. Галиуллина, О.Ю. Морально-этический способ регуляции поведения как показатель субъектной активности / О.Ю. Галиуллина // Russian Journal of Education and Psychology. – 2014. – № 8 (40). – С. 50-61
8. Губанова, Н.Ф. Эмоционально положительное социокультурное развитие дошкольников в игровых ситуациях / Н.Ф. Губанова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 2-1(56). – С. 116-118
9. Колонтай, Е.В. Сюжетно-ролевая игра как способ развития умений старших дошкольников отражать социальные роли / Е.В. Колонтай // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2022. – № 5. – С. 49-54
10. Леонтьев, А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте / А.Н. Леонтьев. – Москва: Сфера, 2015. – 144 с.
11. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – Москва: ГНОМ и Д, 2000. – 96 с.
12. Трифонова, Е.В. Четыре лика детской игры / Е.В. Трифонова // Исследователь / Researcher. – 2020. – № 4 (32). – С. 72-88

УДК 378.147

кандидат филологических наук, доцент Зимина Мария Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Цветкова Светлана Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Бевзюк Ирина Константиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

БРИТАНСКИЙ И АМЕРИКАНСКИЙ ПЕСЕННЫЙ ДИСКУРС КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В связи с широкой распространенностью английского языка в мире большой популярностью пользуются англоязычные песни. Песни являются носителем культурной информации различных стран и ценным дидактическим материалом. Актуальность работы обусловлена повышением интереса к исследованию темы песенного дискурса, а также растущей в условиях глобализации популярностью двух вариантов языка – британского и американского. Цель: исследование песенного дискурса как инструмента овладения языковыми навыками и лингвокультурными явлениями британского и американского вариантов английского языка. В теоретической части представлен обзор научных трудов в области исследований лингводидактического потенциала песенных текстов. На основе анализа научной литературы выделены определения базового понятия, функции песенного дискурса, а также факторы, влияющие на восприятие и интерпретацию смысла песни. Рассмотрены общие черты песенного дискурса и лирической поэзии, существенные для формирования социолингвистической и лингвострановедческой компетенции. В практической части раскрыта методическая значимость песенного дискурса в обучении вариантам английского языка. В результатах описаны этапы работы с песней американского исполнителя и упражнения, направленные на усвоение лексико-грамматических явлений. В заключение изложены выводы исследования, обобщены основные результаты.

Ключевые слова: английский язык, британский /американский варианты, песенный дискурс, методическая значимость, упражнения.

Annotation. Due to the widespread use of English in the world, English-language songs are very popular. Songs are a carrier of cultural information of different countries and valuable didactic material. The relevance of the work is due to the increased interest in the study of the topic of song discourse, as well as the growing popularity of two language variants – British and American – in the context of globalization. The purpose of the article is to study song discourse as a tool for mastering language skills and linguacultural phenomena of the British and American English languages. The theoretical part presents an overview of scientific works in the field of research into the linguodidactic potential of song texts. Based on the analysis of scientific literature, definitions of the basic concept, functions of song discourse, as well as factors influencing the perception and interpretation of the meaning of the song are identified. Common features of song discourse and lyric poetry, essential for the formation of sociolinguistic and linguistic-cultural competence, are considered. The practical part reveals the methodological significance of song discourse in teaching English language variants. The results describe the stages of working with the song of the American performer and exercises aimed at mastering lexical and grammatical phenomena. In conclusion, the findings of the study are presented and the main results are summarized.

Key words: English language, British/American variants, song discourse, methodological significance, exercises.

Введение. На сегодняшний день количество людей, говорящих на английском языке в разных странах мира, достигает полутора миллиарда человек. В связи с широкой распространенностью английского языка в мире, несомненно, большой популярностью пользуются и англоязычные песни, которые перманентно можно встретить в интернете, на телевидении, в различных музыкальных чартах, а также на радио. Важно отметить значимость песенного текста, как транслятора культурных, социально-политических, нравственных и повседневных аспектов жизни той или иной эпохи и народа. Имея свойство отражать мировоззренческие ценности и образ мысли людей, песни являются носителем культурной информации различных стран и ценным материалом для лингвокультурологического анализа.

Эмоционально воздействуя на слушателя, песня погружает его в реалии и атмосферу страны, на языке которой она исполняется, не только посредством мелодического компонента, но и благодаря языку, языковым фактам, речевой культуре. Лингвисты все больше проявляют интерес к изучению лингвокультурных характеристик, природы и сущности текстов англоязычных песен. В связи с этим представляется целесообразным исследовать песенный дискурс как инструмент овладения лингвокультурными особенностями наиболее востребованных и влиятельных в мировой культуре вариантов английского языка, британского и американского.

Актуальность работы обусловлена повышением в современной науке интереса к исследованию темы песенного дискурса, а также растущей в условиях глобализации популярностью двух вариантов языка – британского и американского.

Цель: исследование англоязычного песенного дискурса как инструмента овладения языковыми навыками и лингвокультурными явлениями (составляющими социолингвистической компетенции) британского и американского вариантов английского языка (BrE и AmE). Задачи:

- 1) дать определение, выделить функции и особенности песенного дискурса;
- 2) определить методическую значимость песни в развитии социолингвистической компетенции;
- 3) описать этапы работы и примеры упражнений с песенным текстом на уроке иностранного языка (ИЯ).

Изложение основного материала статьи. Исследованием лингвистических характеристик и дидактического потенциала песенного дискурса в обучении английскому языку занимались такие учёные, как С.Ф. Гебель [1], М.В. Даричева, О.А. Минеева [2], Л.Г. Дунашева [4; 5], Т.А. Есипова [6], Ю.В. Новикова [7], Н.К. Осокина [8], Ю.Е. Плотницкий [9], Я.М. Янченко [10], Т. Murphy [12] и другие.

Т.А. Есипова определяет песенный дискурс как «значимый элемент культуры и социальных отношений, представляющий собой синтез и вербальных и музыкальных компонентов» [6, С. 37]. Л.Г. Дунашева рассматривает песенный дискурс как «текст песен в совокупности с контекстом их создания и интерпретации» [5, С. 190]. Таким образом, песенный дискурс служит одним из инструментов, транслирующих основные ценности и традиции культуры того или иного периода времени.

Анализ исследований позволил выделить функции и черты песенного дискурса, предопределяющие социокультурный /культурологический подход в качестве доминирующего в процессе работы с текстом английской и американской песни на уроках иностранного языка.

Как отмечает Я.М. Янченко, можно выделить универсальные функции песенного дискурса, релевантные для песен различных жанров (рок, рэп, поп), а именно: развлекательную, поэтическую, эмотивную, коммуникативную, прагматическую (воздействующую) и фатическую (идеологическую) (О.В. Шевченко, Ю.Е. Плотноцкий, Я.М. Янченко) [10]. Помимо названных Л.Г. Дуняшева выделяет конативную функцию, суть которой состоит в передаче песней ведущих идеологий эпохи; референтную, характеризующуюся способностью песни погрузить слушателя в ситуацию «воображаемого или реального мира», и этноконсолидационную («объединения народа или этноса») [4; 5, С. 193].

Итак, основной целью песни является поиск отклика со стороны слушателя, поэтому тематика повествования песен, как правило, имеет отношение к знакомым для слушателя жизненным ситуациям и проблемам. Песням свойственно иметь эмоциональную окраску, следовательно, они способны вызвать определенные чувства и настроение. Кроме того, они способны многогранно интерпретировать окружающую действительность.

Особый интерес представляют факторы, влияющие на восприятие и интерпретацию смысла песни слушателем. Помимо лингвистического элемента, то есть определенной структуры, тематики и жанра, песенный дискурс содержит и экстралингвистический элемент, который связан с психологическими особенностями восприятия текста слушателем.

Воспринимающий субъект интерпретирует смысл песни, опираясь на свои общекультурные знания, уровень образованности, ментальность и картину мира. Помимо этого, значительную роль при восприятии песни играют когнитивные способности слушателя (память, внимание, способность к анализу). Нельзя также не учитывать и влияние текущих условий, таких как настроение, конкретная ситуация и окружающая обстановка.

Таким образом, песенный дискурс, являясь коммуникативным явлением, связан с когнитивной сферой реципиента и, в то же время, с социумом и культурой. Наряду с культурологическим, значимую роль при овладении материалом песенного текста на уроке иностранного языка играют коммуникативный и когнитивно-прагматический [3] подходы. На восприятие и интерпретацию песни влияет несколько изменчивых факторов одновременно, и смысл в таком случае является довольно подвижной единицей. Рассмотрим дидактический потенциал американского и британского песенного дискурса в развитии социолингвистической и лингвострановедческой компетенций.

Л.Г. Дуняшева рассматривает песенный дискурс в тесной связи с дискурсом лирической поэзии, считая, что между ними есть много общих черт, таких как «особенности <<...>> художественных средств создания образов, передачи мыслей и чувств автора, <<...>>, внимание к символу и деталям» [4, С. 14].

Например, в текстах песен американской певицы Ланы Дель Рей воссоздана картина американской жизни и реалий: романтика дорог, образы города и пригородных местностей (песня «Ride», 2012), высшего общества и роскоши («Off to the Races», 2012), а также тема американского патриотизма («National Anthem», «American», 2012). В других песенных текстах описывается повседневная жизнь Британии (песня группы Blur «Parklife», 1994), рутинный образ жизни человека из высшего общества («Country House», 1995).

Кроме того, песенный текст характеризуется наличием аллюзий на другие тексты культуры и использованием прецедентных текстов [4; 5, С. 194].

Как изложено выше, песенный материал на уроках ИЯ обладает богатым языковым, культурным и когнитивным потенциалом. Песни – действенный способ изучить не только языковые аспекты, но и познакомиться с фрагментами культуры той или иной страны, языковой картиной мира, мировоззрением и ментальностью определенной группы людей.

Песенный текст – это универсальное средство, которое помогает ученикам развить фонетические, слухо-произносительные, ритмико-интонационные и все речевые навыки и умения [1; 7]. Песенный текст может быть использован для ряда целей: ввести и актуализировать лексику по определенной теме; отработать или закрепить изученную лексику; ввести новое грамматическое явление, а также повысить мотивацию обучающихся школьников и разнообразить ход занятия.

Песенный текст – это своего рода проводник в культуру страны изучаемого языка [7; 12]. Будучи аутентичным текстом, песня способна помочь школьникам развить умение правильно «проживать ситуацию» в иностранном окружении, тем самым формируя коммуникативную и лингвострановедческую компетенции [1].

В современное время все актуальнее становится вопрос об оставшейся со времен СССР сконцентрированности на изучении в образовательных учреждениях британского варианта английского языка, а также вопрос о необходимости посвящения школьников в особенности американского варианта английского языка, в связи с его растущим влиянием и популярностью в мире. Эта проблема предполагает, что важным представляется давать учащимся выбор изучать желаемый вариант языка или хотя бы ознакомить их с особенностями американского варианта, что, опять же, объясняется его растущей популярностью.

Поскольку музыка является неотъемлемой частью жизни многих современных школьников, изучение различий вариантов языка на примере песен, которые им знакомы, будет способствовать повышению интереса к языку, культуре стран изучаемого языка и мотивации учеников. Кроме того, на материале текстов песен увидит разницу в вариантах английского языка получится более наглядно, так как песня, будучи аутентичным текстом, погружает в среду того варианта языка, на котором она написана. Каждый из исполнителей, как правило, несет особый культурный код в каждой из своих песен, отражающийся в содержании песни, несущем фрагменты культуры, в акценте исполнителя, лексике, грамматических конструкциях, а также эпохе, в которую песня была написана. Рассмотрим этапы работы с песней на уроке ИЯ и возможные упражнения на примере песни Britney Spears – «Ooh la la» (From «The Smurfs 2») [11].

Работа с песней на уроке ИЯ может включать следующие этапы и упражнения:

1. Этап антиципации. Учитель спрашивает, знают ли обучающиеся данного исполнителя, если да, то какие песни. Затем по названию песни ученики пробуют предсказать содержание.

2. Аудирование с заданием на общее понимание прослушанного.

На данном этапе учащимся для большей наглядности может быть показан видеоклип с субтитрами. Ученики прослушивают песню один раз, а затем отвечают на общие вопросы: What is this song about? Is it a sad song? Can we call the song positive? What is (are) the character(s) of the song doing? Is the song about friendship/love?

4. Работа с лексикой из текста и семантизация новых лексических единиц (НЛЕ). Ученики слушают песню второй раз. На этапе семантизации НЛЕ учитель выводит новый лексический материал на экран (в виде задания – соединить слово с переводом). В перечень новой лексики включаются слова и фразы, характерные для AmE. Например:

Этапы работы с песней на уроке ИЯ

A Word/Phrase	Translation
1) a movie star	a искра
2) to run away	b сделать громче, пока динамики не разнесет
3) a millionaire	c сиять
4) turn it up 'till the speakers pop	d кинозвезда
5) spin something/somebody round	e сердце бьется часто
6) heart beats fast	f так, как нравится кому-то
7) the way somebody like(s)	g убежать
8) designer clothes	h закружить кого-либо/что-либо
9) to shine	i блистать
10) to spark	j миллионер
11) flash	k дизайнерская одежда

Затем учитель акцентирует внимание обучающихся на особенности лексических единиц, характерных данному варианту языка. В тексте есть следующие особенности AmE.

– Слово «фильм» в AmE обозначается *movie* (a movie star). А для BrE больше характерно *film*.

– «*Do(es)n't have to do something*». В английском данная фраза выражает отсутствие необходимости что-то делать. В BrE также можно сказать *don't need to (do)* или *needn't to (do)*. Для AmE обычно больше характерно употребление формы *don't need to (do)* или *don't have to (do)*.

– «*Can nobody get down like us*». Обратный порядок слов в предложении часто используется в AmE для обозначения восклицания, с целью сделать высказывание более эмоциональным.

– «*You don't have to roll like a millionaire*». В разговорной речи в обоих вариантах вместо союза *as* часто используют *like*, что официально не считается литературной нормой.

– «*We don't need no gold & You don't have to wear no designer clothes*». Двойное отрицание, выражающее отрицательное значение, используется только в разговорной речи или в диалектах в обоих вариантах. В литературном языке фраза бы звучала: *don't need any gold / need no gold*.

5. Закрепление лексического материала. На данном этапе могут быть использованы следующие виды упражнений.

Таблица 2

Exercise 1. Match the beginning of the line with its ending.

1. You don't have to look	a. 'till the speakers pop
2. Ooh I think you're good	b. show me what you got
3. C'mon, turn it up	c. flashing in your eye
4. Break it down,	d. like a movie star
5. I see that spark	e. fast 'cause I want it all
6. My heart beats	f. round just the way I like
7. And spin me	g. just the way you are (hey)
8. You don't have to wear	h. no designer clothes

Exercise 2. Listen to the song and fill in the gaps with the word that you hear:

You _____ to look like a _____.

Ooh I think you're good just the way you are (hey).

Tell me if you could would you up and _____, with me?

(Hey) <<...>> You know can nobody get down like us.

We don't stop 'till we get enough. C'mon, _____ it _____ 'till the speakers _____

Break it down, show me what you got [11].

Exercise 3. Imagine you are a director and the singer of the song asked you to film a music video for the song. Describe what it will be like. Use the active vocabulary.

Итак, работа с песенным текстом способствует повышению эффективности изучения ИЯ (AmE). Во-первых, тексты песен отличаются наличием разговорных оборотов речи и неформальной лексики, что помогает развивать устную речь, тем самым учитывая главную цель обучения – коммуникативную. Во-вторых, учащиеся прослушивают и отрабатывают особенности произношения, лексики, грамматики и их употребления в контексте на материале американского варианта английского языка.

Выводы. Все вышеизложенное в данной статье позволяет сделать следующие выводы.

1. Песенный дискурс, представляющий собой текст песни, рассматриваемый с точки зрения вербальных и невербальных характеристик, является значимой частью культуры носителей языка.

2. Песенный дискурс реализует определенные функции, включая коммуникативную, прагматическую, фатическую / конативную, референтную [10; 5]. На восприятие смысла песенного текста реципиентом влияет ряд экстралингвистических факторов: уровень культуры и образованности, когнитивные способности и текущие условия. Основными методологическими подходами к работе с песенным текстом на уроках ИЯ являются социокультурный / культурологический, коммуникативный и когнитивно-прагматический [3].

3. Песенный текст характеризуется наличием черт, объединяющих его с лирической поэзией (образность, передача авторского отношения к освещаемой теме, символы, интертекстуальность) [4], обладая при этом лингводидактическим потенциалом для формирования социолингвистической и лингвострановедческой компетенций.

4. Использование песенного дискурса на уроках английского языка способствует повышению мотивации, развитию наряду с языковыми навыками социолингвистической и лингвострановедческой компетенции обучающихся. Ознакомление учащихся с американским вариантом английского языка актуально, в связи с его широким распространением в культуре на сегодняшний день.

5. Разработанный в исследовании комплекс упражнений, основанный на материале песенного текста американского исполнителя, является эффективным средством развития социолингвистической компетенции учащихся, включая их фонетические, лексико-грамматические навыки и культуру речевого поведения. Данный комплекс упражнений может быть применен на занятиях по английскому языку на средней ступени школьного обучения, а также на элективных курсах в средних образовательных учреждениях.

Литература:

1. Гебель, С.Ф. Использование песни на уроке иностранного языка / С.Ф. Гебель // Иностранный язык в школе. – 2009. – № 5. – С. 28-31
2. Даричева, М.В. Использование песенного материала для совершенствования лексических навыков на уроках иностранного языка / М.В. Даричева, О.А. Минеева, А.З. Насиханова [и др.] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 6. – 81 с.
3. Дорофеева, А.С. Когнитивно-прагматический подход в профессиональном лингвистическом образовании / А.С. Дорофеева // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 4(45). – 4 с.
4. Дуняшева, Л.Г. Конструирование гендера в блюзе и рэпе: глобальное и локальное: монография / Л.Г. Дуняшева, Е.С. Гриценко. – Нижний Новгород, 2013. – 213 с.
5. Дуняшева, Л.Г. Песенный дискурс как объект изучения лингвокультурологии / Л.Г. Дуняшева // Актуальные проблемы романских языков и современные методики их преподавания: материалы международной научно-практической конференции. – Казань: Хэтер, 2015. – С. 190-197
6. Есипова, Т.А. К вопросу изучения песенного дискурса в современной лингвистике / Т.А. Есипова. – URL: <https://upload.pgu.ru/iblock/3b0/14.pdf> (дата обращения: 31.05.2025)
7. Новикова, Ю.В. О роли песни на уроках иностранного языка и практике её использования / Ю.В. Новикова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 40. – С. 46-48
8. Осокина, Н.К. Аутентичный песенный текст как средство развития диалогической речи / Н.К. Осокина, А.А. Плотникова // Мир педагогики и психологии. – 2019. – № 12(41). – С. 29-36
9. Плотницкий, Ю.Е. Лингвистические и лингвокультурные характеристики англоязычного песенного дискурса: автореф. дис. канд. филос. наук / Ю.Е. Плотницкий. – Самара, 2005. – 24 с.
10. Янченко, Я.М. Лингвистический аспект исследований песенного дискурса: актуальность и многоаспектность / Я.М. Янченко // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2019. – Т. 10. – № 4. – 28 с.
11. McKee, B. Ooh la la / B. McKee, J. Kash, L. Blanc, F. Hall. – Kemosable Kids, RCA, 2013.
12. Murphy, T. The discourse of pop songs [Электронный ресурс] / T. Murphy // TESOL Quarterly. – 1992. – № 26(4). – P. 769-774. – URL: https://www.researchgate.net/publication/260353991_The_Discourse_of_Pop_Songs (дата обращения: 01.06.2025)

Педагогика

УДК 372.891

кандидат педагогических наук **Зулхарнаева Анастасия Васильевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

аспирант **Балдов Сергей Игоревич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

аспирант **Морозов Александр Евгеньевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме современного образования – развитие человека как активного субъекта, способного обеспечить экологическую, экономическую и социокультурную эффективность государства. В данном контексте развитие субъектного опыта как качества личности приобретает особое значение. В ходе исследования разработана педагогическая модель развития субъектного опыта школьников при организации эколого-ориентированной проектной деятельности. Педагогическая модель разработана на двух уровнях – теоретико-методологическом и методическом. Теоретико-методологический уровень представлен: личностно-деятельностным, экологическим и краеведческим подходами. Методический уровень представлен целевым, содержательным, технологическим, процессуальным и результативно-оценочным компонентами. Целевой компонент ориентирует педагогическую модель на развитие субъектного опыта школьников при организации эколого-ориентированной проектной деятельности. Содержательный компонент представлен аксиологическим, познавательным, деятельностным компонентами, которые отражают структуру эколого-ориентированной проектной деятельности. Технологический компонент предполагает применение проектной технологии в единстве с диалогом. Процессуальный компонент обеспечивает этапное формирование субъектного опыта – от несамостоятельной активности к творческому решению проблемы. Результативно-оценочный компонент направлен на выявление уровней сформированности субъектного опыта в решении экологических проблем через ряд критериев.

Ключевые слова: экологическое образование, школьное образование, субъектный опыт, эколого-ориентированная проектная деятельность, педагогическая модель.

Annotation. The article is devoted to the urgent problem of modern education – development of a person as an active subject capable of ensuring ecological, economic and socio-cultural efficiency of the state. In this context, development of subjective experience as a personal quality is of particular importance. In the course of the study, a pedagogical model for development of subjective experience of schoolchildren in organizing ecologically-oriented project activities was developed. The pedagogical model was developed at two levels – theoretical-methodological and methodological. The theoretical-methodological level is represented by: personal-activity, ecological and local history approaches. The methodological level is represented by target, content, technological, procedural and result-evaluation components. The target component orients the pedagogical model towards development of subjective experience of schoolchildren in organizing ecologically-oriented project activities. The content component is represented by axiological, cognitive, activity components, which reflect the structure of ecologically-oriented project activities.

The technological component involves the use of project technology in unity with dialogue. The procedural component ensures the stage-by-stage formation of subjective experience – from dependent activity to creative problem solving. The result-evaluation component is aimed at identifying the levels of formation of subjective experience in solving environmental problems through a number of criteria.

Key words: environmental education, school education, subjective experience, environmentally-oriented project activities, pedagogical model.

Введение. Современный период развития цивилизации ведет к значительному изменению окружающей среды. Условием решения данных проблем является воспитание такого человека, который обладает способностью к творчеству самостоятельности, дивергентному мышлению в решении проблем экологического и социального характера. Становится очевидным, что одним из путей решения обозначенных вопросов является формирование способности подрастающего поколения к познавательной самостоятельности, логическому мышлению, конструирования нового знания, развитию творческого подхода к решению задач различного характера. В данном контексте актуально развитие субъектного опыта в условиях эколого-ориентированной деятельности обучающихся.

С данной точки зрения, очень важно на этапе начального образования сформировать субъектный опыт в осуществлении конструктивного взаимодействия с окружающей социоприродной средой. Значительный потенциал в решении данной задачи принадлежит идее вовлечения обучающихся в проектную деятельность. Таким образом, формируются новые качества личности, обеспечивающие «осознание целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей, норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде» [6].

Проектная деятельность в условиях экологического образования является личностно-значимой и практико-ориентированной, поскольку её результаты всегда направлены на решение реальных экологических проблем, они являются творческими продуктами обучающихся, результатом их «прожитого» опыта в единстве с природой. Особая роль принадлежит начальной школе и курсу «Окружающий мир», где закладываются основы представлений о современной картине мира и месте человека в нем.

В настоящее время накоплен значительный опыт в области теории и образовательной практики в организации эколого-ориентированной проектной деятельности, однако данной проблеме уделяется недостаточно внимания. Таким образом, сложились противоречия, обусловившие актуальность исследования:

- между востребованностью организации эколого-ориентированной деятельности младших школьников и отсутствием единой педагогической модели, реализующей данную идею;
- между востребованностью организации проектной деятельности по решению экологических проблем и формированием субъектного опыта, и отсутствием методики по его формированию;
- между значительным потенциалом школьного курса «Окружающий мир», включающим эколого-ориентированные основы и раскрывающим экологическую проблематику и недостатком его реализации в педагогической практике.

Вся совокупность противоречий позволила обосновать цель исследования: разработать педагогическую модель развития субъектного опыта школьников, при организации эколого-ориентированной проектной деятельности, в условиях предметной области «Окружающий мир».

Изложение основного материала статьи. Педагогическая модель организации эколого-ориентированной проектной деятельности младших школьников в предметной области «Окружающий мир» в 4 классе разработана на двух уровнях – теоретико-методологическом и методическом. Теоретико-методологический уровень представлен личностно-деятельностным, эколого-гуманистическим и краеведческим подходами.

Личностно-деятельностный подход предполагает ориентацию на учащегося, а также способствует созданию условий для удовлетворения потребностей учеников в коммуникации, творчестве, исследовании, что благоприятно способствует становлению активной, творческой личности. Именно поэтому данный подход можно рассматривать, как одно из важных условий для развития субъектного опыта в решении экологических проблем. Использование личностно-деятельностного подхода в процессе эколого-ориентированной проектной деятельности предполагает реализацию принципа субъектности и включение в учебный процесс приемов и методов актуализации субъектного опыта обучающихся [1].

Эколого-гуманистический подход (Н.Ф. Винокурова) акцентирует внимание обучающихся на изучение особенностей функционирования природной среды, ее значения для жизнедеятельности человека, ответственность каждого за свои действия [3].

Краеведческий подход включает ученика в различные виды эколого-ориентированной проектной деятельности на основе понимания значимости своего региона как среды для развития человека. Подход реализуется в приобретении субъектного опыта школьниками при изучении и решении экологических проблем локального (краеведческого) уровня. Его механизмами служат самообразование и самореализация при разрешении смоделированных и реальных экологических ситуаций на основе творческой самостоятельной деятельности.

Представленные теоретико-методологические основания легли в основу разработки целевого, содержательного, технологического, процессуального, результативно-оценочного компонентов педагогической модели.

Целевой компонент ориентирует педагогическую модель на развитие субъектного опыта решения экологических проблем в процессе эколого-ориентированной проектной деятельности в рамках предметной области «Окружающий мир».

Содержательный компонент раскрывается в аксиологическом, познавательном и деятельностном аспектах. Аксиологический аспект включает изучение системы ценностей, которые обеспечивают гармоничное сосуществование и развитие человека и природы, осознание значимости ландшафтов своего края, себя как части природы, эстетическое отношение к природе, этические и эстетические основы во взаимодействии человека и природы.

Познавательный компонент направлен на изучение экологических проблем, которые характерны для различных природных зон, особенности экологического взаимодействия человека и природы в пределах природных зон своего края, исторические основы взаимодействия человека и природы. Рассматриваются исторические аспекты взаимодействия человека и природы и роль личности исторических деятелей в обеспечении экологической устойчивости ландшафтов (среди таких личностей – Иван Грозный, Петр Первый, Екатерина Вторая). Рассматривается современная картина мира, от космического пространства до краеведческого уровня и место в ней человека.

Деятельностный компонент содержания обеспечивает вовлечение младших школьников в экологически целесообразную деятельность. Изучаются методы и формы гармоничного взаимодействия человека и природы, изучается материал, обеспечивающий оценку своего поведения и действий других людей в окружающей природной среде.

Основу технологического компонента составляет проектная деятельность, где обучающиеся выступают активными субъектами и проявляют различные уровни самостоятельности как показатель субъектного опыта, сотрудничество и диалог. Проектная технология в рамках разработанной методики ориентируется на развитие личности обучающегося, интеграцию

накопленного ранее опыта и его перенос на решение творческих задач экологической направленности. Особенностью экологического проектирования является его направленность на становление и развитие субъектного опыта школьника за счет вовлечения его в деятельность по решению реальных экологических проблем своей местности.

Проектная деятельность осуществляется в несколько этапов.

Первый этап – «погружение» в экологическую проблему. Второй этап – планирование групповой работы по решению экологических проблем. Третий этап – осуществление эколого-ориентированной проектной деятельности. Четвертый этап – обработка результатов исследования, предоставление результатов в виде инфографики (стенгазеты, плакаты, блок-схемы, рисунки, аппликации). Пятый этап – презентация и защита результатов – группового творческого продукта, позволяющего визуализировать решение экологических проблем своей местности. Шестой этап – рефлексия – самооценка работы, обсуждение результатов проектирования в форме диалога.

Эффективность диалога, как одного из методов, используемых в эколого-ориентированной проектной деятельности для учеников начальной школы, заключается в том, что он позволяет обмениваться информацией, предъявлять свою систему ценностей, обозначать значимость объектов ландшафта. Диалог подразумевает под собой выстраивание открытого, безопасного и доверительного общения между школьниками, что позволяет ученикам раскрывать специфику экологической проблемы, осознавать и понимать ее.

Процессуальный компонент педагогической модели развития субъектного опыта младших школьников при организации эколого-ориентированной проектной деятельности основывался на исследованиях А.К. Осницкого, М.И. Махмутова, Н.Н. Демидовой [2; 4; 5]. Согласно им, можно выделить четыре стадии.

Первая стадия развития субъектного опыта - несамостоятельной активности – направлена на формирование основных навыков и умений, осознание важности самостоятельного действия. Среди задач в рамках разработанной методики можно выделить: усвоение образцов умственной деятельности в условиях проблемной ситуации; самостоятельное выполнение работы, упражнения воспроизводящего характера. Специфика проектов на данном этапе направлена на освоение образцов эколого-ориентированной и познавательной деятельности в условиях решения проблемных ситуаций путем подражания. Образцом действий является учитель, именно он вводит и демонстрирует алгоритмы изучения и решения экологических проблем. Основная деятельность проектов на данном уровне отводится педагогу, он организует учеников, подбирает наглядные и демонстративные материалы, определяет структуру и методы реализации проектов. Ученики – осваивают алгоритмы организации проектной деятельности (в формате диалога с учителем), обсуждают темы, проблематику проектов. Кроме того, учитель реализует мотивационно-целевой компонент эколого-ориентированной деятельности, опираясь на имеющийся опыт учащихся.

Вторая стадия развития субъектного опыта – полусамостоятельной активности – обеспечивает постепенное формирование более сложных навыков и умений, которые необходимы для решения поставленной проблемы. Он направлен на формирование способности применять прежние знания в новых ситуациях; поиск (совместно с учителем) способа решения поставленной им учебной проблемы. На данной стадии ученики применяют ранее усвоенные алгоритмы изучения и решения экологических проблем. Проекты на данном этапе носят полусамостоятельный характер, так как эколого-ориентированную деятельность организует учитель совместно с учениками. Мотивационно-целевой компонент реализуется учеником с поддержкой педагога. Он ставит учебную задачу и помогает найти ее решение. Школьники могут предлагать темы проектной деятельности, выбирать методы решения проблем, учитель активно курирует деятельность школьников.

Третья стадия развития субъектного опыта – самостоятельной активности – предполагает привлечение способностей ученика для выполнения эколого-ориентированной деятельности. Обучающийся активно применяет полученные знания в ходе эколого-ориентированной проектной деятельности и переносит их на другие ситуации для их решения, выбирает методы для решения эколого-ориентированных задач простого и среднего уровня, ищет информацию по определенному вопросу и проводит ее анализ. Школьники самостоятельно организуют деятельность по изучению экологических проблем, а также поиску их решений, применяют полученные знания в новых ситуациях, формируют планы развития проекта, выбирают виды деятельности и способы решения экологических проблем.

Четвертая стадия развития субъектного опыта – творческой активности – обеспечивает создание таких условий, которые будут способствовать полному раскрытию творческих способностей школьников. В данных условиях обучающиеся самостоятельно выполняют проекты, опираясь на свой имеющийся опыт и собственные творческие способности, находят новые пути для решения проблем, которые закладываются в проектную деятельность, самостоятельно отстаивают свою точку зрения на проблемные вопросы, продолжают развивать собственные творческие способности. Ценностно-мотивационный компонент реализуется учениками. Они самостоятельно выполняют работы, используя свой творческий потенциал, воображение, применяют логический анализ, догадки, а также учащиеся могут открывать новые способы решения учебных проблем, выстраивать самостоятельные доказательства, выводы, обобщения. Роль педагога на данной стадии – наставник, консультант. Обучающиеся раскрывают свой субъектный опыт в творческих продуктах.

Результативно-оценочный компонент педагогической модели включает оценку субъектного опыта решения экологических проблем, по следующим критериям: глубина и полнота знаний, самостоятельность, инициативность, творчество. Выделенные в исследованиях М.И. Махмутова уровни познавательной самостоятельности школьников при решении учебных проблем (уровень несамостоятельной активности, уровень полусамостоятельной активности, уровень самостоятельной активности и уровень творческой активности) легли в основу определения уровня сформированности субъектного опыта в решении экологических проблем (с учетом факта равнозначности понятий самостоятельности и субъектности по А.К.Осницкому) [4; 5].

Таким образом, низкий уровень субъектного опыта решения экологических проблем соответствует уровню несамостоятельной активности учащихся, средний уровень – полусамостоятельной активности, высокий уровень предполагает самостоятельную активность и переход к творческой активности школьников. А также в процессе исследования использовалась карта самоанализа «Лист моих достижений» [2].

Таким образом, результативно-оценочный компонент педагогической модели определяет уровень сформированности субъектного опыта в решении экологических проблем у обучающихся как основного показателя эффективности разработанной педагогической модели.

Выводы. Актуальность проблемы исследования подчеркивается все возрастающей напряженности экологической обстановки с одной стороны и современными требованиями человеку, который должен обеспечивать устойчивое развитие, с другой стороны. В этом контексте необходимо развитие таких качеств личности, как самостоятельность, познавательная и творческая активность в определении способов взаимодействия в окружающем мире. Все эти качества являются составляющими субъектного опыта личности, формирование которого целесообразно начинать в младшем школьном возрасте, как определяющим основные векторы развития. Предметная область «Окружающий мир» обладает значительным потенциалом для развития данного качества, так как она дает представление о природной и антропогенной составляющих современной картины мира, раскрывает особенности и результаты их взаимодействия в пространстве и времени. Таким

образом курс имеет экологическую направленность, которая имеет значительные возможности для расширения и наполнения в целях решения поставленной проблемы.

Учитывая это, была разработана педагогическая модель, обеспечивающая развитие субъектного опыта младших школьников при организации эколого-ориентированной проектной деятельности на уроках окружающего мира. Педагогическая модель включает теоретико-методологические основания, целевой, содержательный, технологический, процессуальный и результативно-оценочный компоненты. В качестве теоретико-методологического основания выбраны личностно-деятельностный, эколого-гуманистический, краеведческий подходы, которые ориентируют на восприятие личности обучающегося как субъекта деятельности, основывающегося на эколого-гуманистических ценностях, способного реализовать со-творческие, гармоничные способы взаимодействия человека и природы в пределах своей местности. Целевой компонент педагогической модели предполагает развитие субъектного опыта младших школьников в условиях организации эколого-ориентированной проектной деятельности. С учетом целевого компонента отбор содержания образования основывается на ценностях единства человека и природы, этических и эстетических способах взаимодействия с окружающими природными объектами, изучается экологообразная деятельность человека современности и в историческом разрезе, роль отдельной личности в решении экологических проблем, перечень экологические проблемы своей местности и пути их решения.

Технологический компонент педагогической модели предполагает вовлечение обучающихся в проектную деятельность выводящей самостоятельность школьника на творческий уровень и создание продуктов деятельности как системы мер по решению экологических проблем своей местности. Включение диалога как технологии сотрудничества, продуктивной коммуникации обеспечивает формирование единого ценностно-смыслового поля общения школьников, способствующего решению экологических проблем своего края.

Процессуальный компонент педагогической модели обеспечивает поэтапное формирование субъектного опыта обучающихся от несамостоятельной активности к творческой активности в решении экологических проблем своего края в условиях проектирования на уроках окружающего мира.

Результативно-оценочный компонент, основанный на исследованиях М.И. Махмутова, А.К. Осницкого, Н.Н. Демидовой, предполагает диагностику сформированности субъектного опыта младших школьников при организации эколого-ориентированной проектной деятельности по ряду выделенных критериев в соответствии с уровнями – несамостоятельной, полусамостоятельной, самостоятельной и творческой активности в решении экологических проблем [2; 4; 5].

Литература:

1. Винокурова, Н.Ф. Формирование глобального экологического мышления: теоретико-методологические основы и образовательная практика / Н.Ф. Винокурова, А.В. Зулхарнаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 183-187
2. Демидова, Н.Н. Технология кейс-стади в изучении и решении экологических проблем / Н.Н. Демидова, Е.А. Кротова // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 1. – С. 43-46
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 447 с.
4. Махмутов, М.И. Современный урок. Вопросы теории / М.И. Махмутов. – Москва, 1986. – 184 с.
5. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 25.04.2025)

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Зырянова Ольга Николаевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Статья посвящена формированию гражданской идентичности на уроках литературы в школе. Цель статьи – разработка эффективных приемов, способствующих формированию гражданской идентичности при изучении литературы. Актуальность выбранной темы обусловлена образовательными и воспитательными задачами ФГОС ООО, связанными с формированием патриотизма. Методы, используемые в работе: сравнительный, метод интерпретации, структурно-семантический. Особое внимание уделяется культурному контексту, определяющему общее «культурное поле» – основу гражданской идентичности. В статье рассматриваются возможности метапредметных связей на уроках литературы. Рассматривается интеграция живописи, музыки и литературы на разных этапах изучения произведения. Автор предлагает использовать на уроках методы и приемы, направленные на разные сферы восприятия. Акцент делается на таких культурно-исторических особенностях русского менталитета, как единство с семьей, с народом; ценность семьи и труда; гордость за свою культуру и великую русскую литературу. Результаты исследования позволили прийти к выводу, что системное использование приемов, направленных как на эмоциональную, так и когнитивную сферы восприятия позволяет эффективно формировать гражданскую идентичность.

Ключевые слова: гражданская идентичность, урок литературы, интерпретация, патриотическое воспитание, живопись, музыка.

Annotation. The article is devoted to the formation of civil identity in the lessons of literature at the school. The purpose of the article is to develop effective techniques that contribute to the formation of civil identity in the study of literature. The relevance of the selected topic is due to the educational and educational tasks of the Federal State Educational Standard of LLC related to the formation of patriotism. Methods used in the work: comparative, interpretation method, structural-semantic. Particular attention is paid to the cultural context that determines the general «cultural field» – the basis of civil identity. The article discusses the possibilities of meta-subject relations in literature lessons. The integration of painting, music and literature is considered at different stages of studying the work. The author proposes to use in the lessons methods and techniques aimed at different spheres of perception. The emphasis is on such cultural and historical features of the Russian mentality as unity with the family, with the people; the value of family and labor; Pride for his culture and great Russian literature. The results of the study made it possible to

conclude that the system use of techniques aimed at both the emotional and cognitive spheres of perception allows us to effectively form civil identity.

Key words: civil identity, literature lesson, interpretation, patriotic education, painting, music.

Введение. Уроки литературы и родной литературы в школе позволяют решать разные образовательные и воспитательные задачи, но одни из приоритетных в настоящее время – патриотическое воспитание и формирование гражданской идентичности. В ФГОС ООО указаны такие личностные результаты, как «осознание российской гражданской идентичности в поликультурном и многоконфессиональном обществе»; «уважение к символам России, государственным праздникам, историческому и природному наследию и памятникам, традициям разных народов, проживающих в родной стране, обращая внимание на их воплощение в литературе» [5]. Важно понимать, что гражданская идентичность – это не просто осознание своей принадлежности к великой русской культуре, но и эмоциональное «прорастание» в эту культуру, традиции, ощущение себя частью истории Родины, своей причастности ее судьбе. «О, память сердца! Ты сильнее / Рассудка памяти печальной» – писал К.Н. Батюшков [2]. Поэтому на уроках, где одна из основных задач связана с формированием чувства патриотизма, успешный результат напрямую зависит от применения методов и приемов, направленных на разные сферы читательского восприятия: эмоции, воображение, осмысление формы и содержания.

Изложение основного материала статьи. Теме гражданской идентичности и проблеме ее формирования уделяется много внимания не только в сфере социальных наук, но и в педагогических. Будущее страны зависит от подрастающего поколения, от сформированных у него еще в школьном возрасте ценностей. Исследуя проблему гражданской идентичности, Д.В. Монастырский выделяет следующие ее структурные компоненты: «когнитивный (познавательный), эмоционально-оценочный (коннотативный), ценностно-ориентировочный (аксиологический), поведенческий» [3, С. 183-184]. Системный подход к формированию данных компонентов позволит успешно формировать гражданскую идентичность на уроках литературы.

В школьной программе по литературе и родной литературе большим потенциалом для развития патриотических чувств обладают произведения о войне, пейзажная, гражданская лирика. Ну, а по большому счету, весь корпус изучаемых произведений русской литературы позволяет формировать чувство гордости за свою культуру, за великий русский язык, на котором говорили и писали А.С. Пушкин, Ф.М. Достоевский, А.П. Чехов, Н.В. Гоголь, и на котором должны грамотно говорить и мы. «Сохранить русскую речь, великое русское слово», – это задача не только писателей, но и учителей русского языка и литературы. Современная речь подростков, мало читающих и много слушающих безграмотную речь в интернет-пространстве, – отражает кризис гражданской идентичности. Одна из целей уроков литературы – донести до сердца и разума красоту, величие, силу слова русской литературы.

Методы и приемы, позволяющие усилить эмоциональное воздействие изучаемого произведения, могут быть разными: от аналитической беседы до творческих и проектных работ, в которых сами ребята пробуют силу своих способностей. Но, важно, чтобы все эти приемы были обусловлены и спецификой родо-жанровой природы произведения, и возрастными особенностями учеников.

Изучение лирики на уроках литературы очень тесно связано с эмоциональным восприятием, поэтому эффективно задействовать другие виды искусств и для подготовки восприятия, и для сопоставления. Это также позволит расширить культурный контекст обучающихся. Урок, одна из основных целей которого формирование гражданской идентичности, должен стать ярким, эмоциональным событием.

Например, урок родной литературы в 7 классе, посвященный изучению стихотворения И.А. Гофф – «Русское поле». Тему можно обозначить «Родина – это я! Родина – это мы!». На начальном этапе урока предлагаем вместо слова «Родина» оставить пропуски, чтобы вернуться к теме позже. Стихотворение И.А. Гофф позволяет формировать представление о культурно-историческом образе поля, обращаясь к культурному и историческому контексту.

Беседа по репродукциям картин известных российских художников: «Богатыри» В. М. Васнецова, «Утро на Куликовом поле» А.П. Бубнова, «Страдная пора. Косари» Г.Г. Мясоедова, «На жатве. Лето» А.Г. Венецианова, – позволит, с одной стороны, акцентировать внимание на визуальном образе поля, с другой, – обратить внимание ребят на значение поля в жизни русского человека. Вопросы: «Рассмотрите внимательно данные репродукции, что на них изображено?»; «Что объединяет данные картины?»; «Что такое поле?». Последний вопрос: «Поле для русского человека, для русской культуры – это важный образ? Почему?», – приведет к мысли о том, что с полем связана вся жизнь русского человека, поле даёт хлеб, поле это простор, в поле совершались великие, значимые битвы, решающие судьбу нашего народа. Предложенные репродукции помогут выйти на данные обобщения.

Далее предлагается работа в парах. Цель ребят соединить разрезанные пословицы о поле, а после объяснить их смысл. Пословицы: «Одним махом поля не объедешь»; «Жизнь прожить – не поле перейти»; «В поле за ветром не утонишь»; «В поле серпом да вилой, так дома ножом да вилой»; «Не хвались, в поле едучи, хвались, с поля везучи»; «Обмани поле раз – оно обманет тебя девять раз»; «Поле труд любит»; «Один в поле не воин». При объяснении смысла пословиц акцентируем внимание на разных аспектах наполнения образа: философском (о трудности жизненного пути); нравственном (без нравственных основ, устоев прожить трудно); гражданском (мысль о силе единства); аксиологическом (ценность труда) и т.д.

При анализе стихотворения И. А. Гофф «Русское поле» обращаем внимание на то, что поле не описывается автором. Спрашиваем ребят, почему нет описания: «Может быть под полем скрывается нечто большее, чем просто поле?»; «Какие ваши предположения?». Школьники придут к выводу, что поле ассоциируется у поэта с Родиной: «здесь Отчизна моя!».

Здесь стоит обратить внимание ребят на единство лирического героя с русским полем: «Счастьем и болью вместе с тобою/Нет, не забыть тебя сердцем вовек»; «Ты моя юность, ты моя воля»; «Я твой тонкий колосок» [4, С. 53].

Вопрос: «Почему автор так настойчиво указывает на идею единства лирического героя и русского поля?» позволит раскрыть идею, связанную с пониманием того, что если русское поле – это Родина, то её гражданин – колосок, и он един с ней.

На этом этапе необходимо вернуться к теме, которая была записана с пропусками, и вставить пропущенные слова «Родина». Необходимо обратить внимание ребят на то, какие разные чувства испытывает лирический герой к Родине: счастье, боль, чувство воли, юности, тоски, надежды, веры.

Наблюдение над структурой стихотворения позволит обратить внимание на то, что две строфы в стихотворении практически повторяются, а подобные повторы встречаются в песнях. «Если бы данное стихотворение стало песней, то какая бы эта песня была? Весёлая? Грустная? Быстрая? Медленная?», – данные вопросы уточнят эмоциональное восприятие стихотворения и подготовят к прослушиванию его музыкальной интерпретации, песне, музыку к которой написал в 1968 году композитор Ян Френкель. Эта песня стала очень популярной, её знал практически каждый. Сегодня её тоже часто включают в репертуар торжественных и значимых праздничных мероприятий.

Песня позволяет подвести к сильному эмоциональному финалу урока, создать торжественное чувство, чувство любви, гордости, тесной, нерушимой связи со своей Родиной. Завершается урок открытием секретной коробки. Ребятам надо отгадать, что в ней находится. Подсказка: в стихотворении есть слово, называющее этот предмет, оно использовано в

уменьшительно-ласкательной форме (пшеничные колоски). Когда ребята отгадывают, мы раздаем им колоски и задаем вопросы: «Давайте внимательно рассмотрим колосок, который находится у каждого из вас. Какой он?»; «Скажите, как нам сделать так, чтобы наш колосок обрёл ощущение надёжности?». На уроках ребята сразу же говорят о том, что необходимо их соединить и приходят самостоятельно к мысли: «Когда мы едины – мы непобедимы!». Такая рефлексия в конце урока не только позволяет увидеть, что цель достигнута, но и становится ярким эмоциональным событием для ребят.

Вывод учителя о том, что русская культура, русский менталитет отличается высоким уровнем взаимопомощи и поддержки. И букет колосьев пусть будет напоминанием о том, что если мы хотим добиться процветания и благополучия, то нам просто необходимо быть вместе, помогать друг другу. В русской культуре, считается доброй приметой иметь в доме небольшой сноп колосьев, он приносит достаток и благополучие.

В качестве домашней работы может быть дано проектное задание. Например, презентация или видеofilm на песню Яна Френкеля. Возможно использование фотографий из собственного семейного архива ребят, могут быть привлечены произведения изобразительного искусства.

Чувство гражданской идентичности тесно связано с темой семьи. Причинно-следственные связи в рассуждениях о семье, выстраиваемые с ребятами на уроке, должны быть направлены на осознание того, что страна, Отечество – это отчая земля, дом, который создавали и защищали многие поколения наших предков ценой своей жизни. Семейные традиции, устои могут стать темой обсуждения при изучении романа «Евгений Онегин», повестей «Метель», «Барышня-крестьянка», «Капитанская дочка» А.С. Пушкина; романа «Война и мир» Л.Н. Толстого; романа «Тихий Дон» М. Шолохова. Из литературы XX века, более близкой по времени школьникам, так называемая деревенская проза (Ф.А. Абрамов, В.И. Белов, В.Г. Распутин, В.М. Шукшин и др.) может стать основой для размышлений о семье и ее роли в жизни человека и государства.

В произведениях деревенской прозы большое внимание уделено жизни старшего поколения, его отношению к жизни. Одна из основных ценностей отцов – это труд, ведь русский человек – это великий труженик. Труд, как основа жизни, труд, в котором соединяется и трудности, и преодоление себя, и радость, и вдохновение, и любовь. На уроках необходимо заострить внимание на эпизодах, описывающих человека трудящегося. В этом отношении роман «Тихий Дон» М. Шолохова позволяет увидеть именно семейный труд, совместную работу отца и сына: «Пантелей Прокофьевич перекрестился на белевский стручок далекой колокольни, взял косу. Горбатый нос его блистал, как свежелакированный, во впадинах черных щек томилась испарина. Он улыбнулся, разом обнажив в вороной бороде несчетное число белых, частых зубов, и занес косу, поворачивая морщинистую шею вправо. Саженное полукружье смахнутой травы легло под его ногами. Григорий шел за ним следом, полускрыв глаза, стелил косой травью. Впереди рассыпанной радугой цвели бабьи занавески, но он искал глазами одну, белую с прошитой каймой; оглядывался на Аксиныю и, снова принаравливаясь к отцову шагу, махал косой» [6, С. 102]. В этом отрывке есть и чувство удовольствия от труда, и совместная работа, «принаравливание» отца к сыну, и красота природы. Обратим внимание на важную деталь, указывающую на трепетное отношение к делу, – перекрестившийся Пантелей Прокофьевич. Жизнь деревенского человека во многом отмеряется календарным циклом, связанным не только с основными сельскохозяйственными работами, но и осмыслением закономерностей человеческой жизни, в которой тоже наступает время жатвы, время так называемого сбора урожая. «Что посеешь, то и пожнешь», – гласит народная мудрость, объединяющая два аспекта, прямое и переносное значение в единое целое.

В повести Ф. Абрамова «Пелагея» героиня своим трудом и мастерством заслужила уважение односельчан: «И вот одолела. Всех положила на лопатки. Одна. За один месяц. А чем? Какой силой-хитростью? Хлебом. Тремя самыми хлебными буханками, которые выпекала на пекарне. Их, свое хлебное воинство, бросила на завоевание людей. И завоевала. Никто не мог устоять против ее хлеба – легкого, душистого, вкусного и сытного» [1].

Чтение и интерпретация подобных примеров из произведений Ф.А. Абрамова, В.И. Белова, В.Г. Распутина, В.М. Шукшина, привлечение произведений живописи, изображающих труд: А. Пласов «Сенокос», З. Костенко «Строители», Т. Яблонская «Хлеб», М. Чепик «Высотники» и др., – все это в системе способствует формированию уважения к труду, осознание его ценности.

Семейные традиции, связанные с каждодневным бытом (совместное приготовление пищи, трапеза, чтение детям книг и др.) и такими значимыми событиями, как свадьба, рождение ребенка, проводы в армию, – могут быть рассмотрены при изучении фольклора. В пятом и шестом классах в программе предусмотрено изучение пословиц, поговорок, народных сказок. Сравнительный контекст традиций разных народов, проживающих в России, позволит увидеть общность семейных ценностей, а значит и проявляющуюся в этом гражданскую идентичность.

Выводы. Предложенные методы и приемы позволяют задействовать как эмоциональную, так и когнитивную сферы восприятия, что способствует эффективному формированию гражданской идентичности.

Литература:

1. Абрамов, Ф.А. Пелагея, Аля: Повести / Ф.А. Абрамов. – Москва: Современник, 1980.
2. Батюшков, К.Н. Полное собрание стихотворений / К.Н. Батюшков. – Москва; Ленинград: Советский писатель, 1964.
3. Монастырский, Д.В. Гражданская идентичность: теоретические подходы к исследованию и формирующие ее факторы / Д.В. Монастырский // Гуманитарий юга России. – 2017. – Т. 23. – № 1. – С. 181-188
4. Родная русская литература: 7 класс: учебное пособие для образовательных организаций / О.М. Александрова, М.А. Аристова, Н.В. Беляева [и др.]. – Москва: Просвещение, 2021.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287) [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027/> (дата обращения: 26.05.2025)
6. Шолохов, М.А. Тихий Дон: роман: в 2 кн. Кн. 1 / М.А. Шолохов. – Москва: Амалтея: СП «Контакт», 1993.

УДК 371.113

кандидат педагогических наук Иванов Михаил Айуолович

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

директор Афонский Георгий Афанасьевич

Муниципальное автономное образовательное учреждение

«Средняя общеобразовательная школа № 23 с углубленным изучением отдельных предметов имени В.И. Малышкина» ГО «город Якутск» Республики Саха (г. Якутск);

директор, учитель иностранного языка высшей**квалификационной категории Капитонов Владислав Владимирович**

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение

«Покровская средняя общеобразовательная школа № 4 с углубленным изучением отдельных предметов» МР «Хангаласский улус» Республики Саха (г. Якутск)

ЦИКЛОГРАММА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПЛАНИРОВАНИЯ

Аннотация. Циклограмма становится всё более востребованной не только начинающими директорами школы, но и опытными специалистами, особенно актуальной она становится в условиях изменений. Авторы ставят целью исследование её структуры и содержания, предлагают свои варианты модульного построения циклограммы директора школы. Выделяют её инвариантную и вариативную составляющие. В инвариантную часть, которая является общей для всех директоров школ, предлагается введение мероприятий по введению и реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Эта часть может также иметь различия, исходящие из целей и задач региональной образовательной политики. В вариативную часть входят мероприятия, обеспечивающие особенности образовательной организации. Циклограмма рассматривается как оперативно-календарный план, который содержит мероприятия на «короткий срок», является частью системы достижения стратегических целей организации. Приводится пример проектирования месячной циклограммы директора школы с особенностями её формирования в условиях различных школ. Выделяются структурные составляющие циклограммы директора школы, определяются модули её содержания. Авторы подчеркивают, что результаты исследования могут быть применены руководителями образовательных организаций, преподавателями организаций высшего и дополнительного профессионального образования в области повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров.

Ключевые слова: управление образовательной организацией, планирование, циклограмма директора школы, цели организации, проектирование планов, мероприятия управления.

Annotation. The cyclogram is becoming increasingly popular not only among beginning school principals, but also among experienced specialists, and it is especially relevant in the context of changes. The authors aim to study its structure and content, and offer their own versions of the modular construction of the school principal's cyclogram. Its invariant and variable components are distinguished. The invariant part, which is common to all school principals, proposes the introduction of measures to introduce and implement federal state educational standards. The invariant part may also have differences based on the goals and objectives of the regional educational policy. The variable part includes measures that ensure the specific features of the educational organization. The cyclogram is considered as an operational calendar plan, which contains activities for the "short term", and is part of the system for achieving the strategic goals of the organization. An example of designing a monthly cycle chart of a school principal is given, with the peculiarities of its formation in the conditions of different schools. The structural components of the cycle chart of a school principal are highlighted, and the modules of its content are defined. The authors emphasize that the results of the study can be applied by heads of educational organizations, teachers of higher and additional professional education organizations in the field of advanced training and retraining of management personnel.

Key words: management of an educational organization, planning, school principal's cyclogram, organization's goals, planning, management activities.

Введение Условия, в которых протекает образовательный процесс, имеют динамический характер, он обусловлен продолжающимися нововведениями, связанными с внедрениями инноваций на федеральном, региональном уровнях. Особую роль в систематизации управления школой должны сыграть такие формы организации планирования, которые призваны оперативно и точно реагировать на возникающие внешние и внутренние раздражители и достигать поставленные цели.

В этих обстоятельствах эффективно себя показали оперативно-календарные планы руководителя школы - они должны строиться на целях стратегического планирования и конкретизировать мероприятия организации обучения и воспитания и управление ими в условиях изменений. Проблема поиска путей совершенствования традиционных форм планирования привела нас к исследованию возможностей и содержания циклограммы директора школы.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем приступить к рассмотрению циклограммы директора общеобразовательной организации, необходимо определиться с такими понятиями как «эффективность» и «планирование». Анализ исследований в области управления качеством образования (И. Адизес, В. Веллор и др.) позволил нам сделать вывод, что понятие «эффективность» представляет собой способность выполнять работу и достигать желаемого результата с наименьшими затратами ресурсов и времени [1].

Эффективная деятельность включает в себя показатели, которые в свою очередь связаны с целью организации. Значит, эффективность напрямую связана с конкретными целями, планированием деятельности по их достижению. Вопросами системного планирования деятельности образовательных организаций занимались такие отечественные исследователи, как Д.А. Данилов, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, Е.А. Ямбург и другие. Они констатируют, что план – определенные во времени, пространстве и распределенные между ответственными мероприятия, необходимые для достижения цели [2].

Циклограмма, в свою очередь, содержит в себе подробный перечень действий субъекта деятельности, ведущих к достижению цели организации с оптимальным распределением ресурсов в определенном временном отрезке. Данное определение емко раскрывает основную сущность исследуемой темы. Следовательно, циклограмма директора школы должна в своей основе содержать цели образовательной организации, которые направлены на повышение качества. Обратимся к закону «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2 п. 29, согласно которому качество образования отражает степень соответствия требованиям государства, выраженными в федеральных государственных стандартах, однако статья оставляет для образовательных организаций возможность определения планируемых результатов

образовательной программы, исходя из потребностей юридических или физических лиц, в чьих интересах осуществляется образовательная деятельность, в нашем случае это обучающиеся (их законные представители). Планирование деятельности по достижению качества образования будет содержать в себе действия по обеспечению требований стандартов и потребностей региона, муниципалитета и конкретно обучающихся. Другими словами, в циклограмму войдут мероприятия, которые можно назвать инвариантными (одинаковыми для всех образовательных организаций) и вариативными (учитывающими региональные, муниципальные и внутренние особенности школы).

В зависимости от срока достижения цели исследователи выделяют виды планирования:

- краткосрочное (текущее) – сроки до одного месяца;
- среднесрочное – период от 1 месяца до года;
- долгосрочное (перспективное) – от года до 5-10 лет.

Долгосрочное планирование (перспективное) относится к стратегическому планированию, к нему в условиях школы отнесем Программу развития и программу инновационной деятельности. Два первых вида планирования можно отнести к оперативно-календарному планированию, которое подразумевает определение времени выполнения поставленных целей, а также ведение учета и контроля над процессом. Оно, конечно, имеет в своей основе выполнение целей, определенных в стратегическом планировании. С помощью оперативно-календарного планирования конкретизируются все показатели качества образования и непосредственно организуется деятельность школы в обозримом среднесрочном и краткосрочном времени. Оперативно-календарное планирование может иметь вид циклограммы.

Составление циклограммы является трудоемким процессом, в котором необходимо учитывать все имеющиеся показатели, возможности и предложения. Циклограмма директора школы содержит подробные мероприятия управления и контроля деятельности субъектов и объектов управления и показывает, какими методами руководители хотят добиться своих целей в течение определенного времени. Иными словами, в циклограмме описываются главные аспекты будущего организации и в полной мере анализируются проблемы, с которыми оно может столкнуться. Четко разработанный план помогает организации развиваться и выходить на новые качественные позиции [3].

Исследователи подчеркивают, что основными требованиями к системе планирования, приносящими максимальную выгоду и отдачу для предприятия, являются четкая реакция на изменения внешней среды и способность быстро и эффективно среагировать на изменившиеся условия; наличие непрерывного контроля, учета и корректировки реализации плана [4]. Циклограмма директора, как подробный перечень мероприятий контроля в «коротком» времени как нельзя лучше соответствует данному требованию.

Вместе с тем применение циклограммы помогает:

- находить оптимальное решение задач, стоящих перед школой, дробя их на конкретные мероприятия;
- предотвращать возможные ошибки в будущей работе, использовать сильные стороны, имея возможность быстрой реакции на изменения;
- оперативно реагировать на новые тенденции развития образования и использовать их в своей деятельности;
- устранять неопределенность, более четко определять цели школы и пути их достижения [5].

Как уже приводилось выше, циклограмма, на наш взгляд, может (и должна) состоять из двух компонентов: инвариантного и вариативного. Рассмотрим инвариантный компонент в циклограмме директора школы. Его циклограмма призвана не только обеспечивать установленный организационный порядок и уклад школы, но и следовать векторам развития, вести работу на «переживание». На наш взгляд систематизировать мероприятия можно по модулям, соответствующим направлениям работы директора школы, таким как:

- организация образовательно-воспитательной деятельности;
- административная и хозяйственная работа;
- работа с кадрами;
- работа по обеспечению безопасности и соблюдению норм охраны труда;
- отчетность.

Её целесообразно дополнить перечнем полномочий директора и направлений деятельности, так, возможны модули по контролю инновационной деятельности, методической работе, обеспечения образования детей с ОВЗ и ООП и др. Можно и нужно составлять на основе годичных циклограмм месячные, недельные, ежедневные, что предоставит возможность конкретизировать, редактировать запланированные мероприятия. Приведем пример циклограммы директора школы на один месяц 2025 г. по направлениям, определенным нами выше (исключая отчетность).

Таблица 1

Пример циклограммы директора школы на один месяц 2025 г.

Мероприятия	Сроки	Результат
Октябрь		
1. Организация образовательно-воспитательной работы		
Организация промежуточной аттестации по итогам первой четверти	По графику	Приказы
Контроль проведения образовательных мероприятий по знаменательным датам	По календарю РО ФГБУ «Росдетцентр», РРЦ «Навигаторы детства»	Отчеты
2 этап Всероссийской антинаркотической акции «Сообща, где торгуют смертью»	По отдельному плану	
Контроль участия в Федеральном социально-психологическом тестировании	По отдельному плану	
Контроль участия в муниципальном этапе Всероссийского проекта «Первая помощь»	По отдельному плану	Справки
Контроль участия в муниципальном этапе Республиканского детско-юношеского фестиваля «Белый олененок»	По отдельному плану	
Организация Посвящения в Орлята России (1-4 классы)	По отдельному плану	
Контроль за организацией горячего питания	В течение месяца	
Организация мероприятий по контролю реализации ООП	В течение месяца	Справка
Подписание приказов по проведению школьных туров Всероссийской олимпиады школьников, предметных недель (4-11 классы)	В течение месяца	Приказы

Поручение заместителям по УВР в целях подготовки к ГИА: уточнить перечень предметов, выносимых для сдачи в форме ЕГЭ, ГВЭ, ОГЭ; организовать мобильные группы учителей по систематической подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ, ГВЭ, ОГЭ; оценить наличие и качество учебной литературы по подготовке к ЕГЭ, ГВЭ, ОГЭ	В течение месяца	Отчеты
Организация прохождения процедуры независимой оценки качества образования	По необходимости	Результаты НОКО
2. Административная и хозяйственная работа		
Организация проверки ведения сайта образовательной организации	В течение месяца	Справка
Контроль организации питания обучающихся		Справка
Организация инвентаризаций		Справка
Организация взаимодействия с подрядными организациями		Справка
Разработка проекта сметы на новый финансовый год		Проект сметы
Контроль выполнения плана финансово-хозяйственной деятельности		Справка
3. Работа с кадрами		
Проведение совещания с работниками по текущим вопросам	По графику	Протокол
Поощрение работников за добросовестный труд	В начале месяца	Приказ
Организация участия в Республиканской деловой игре для молодых специалистов образовательных организаций Республики Саха (Якутия) «Кадровый резерв. Образование будущего» (по возможности)	По республиканскому плану основных мероприятий на 2025 г.	Приказ
4. Работа по обеспечению безопасности и соблюдению норм охраны труда	В течение месяца	Отчет
Проверка наличия документов по пожарной безопасности		
Организация выполнения условий охраны труда на рабочем месте		Справка
Проведение аттестации рабочих мест		Приказ

Мероприятия по тем же модулям необходимо дополнить вариативным содержанием, исходя из особенностей школы, её стратегических целей. Приведем два примера, в качестве одного из них выступит МОБУ «СОШ 23 им. В.И. Малышкина» городского округа «город Якутск», темой инновационной деятельности которой является «Модель социокультурного партнерства школы как условие реализации индивидуального образовательного маршрута обучающихся». Целью данной программы является индивидуализация образования посредством использования ресурсов социокультурных партнеров. Какие же мероприятия войдут в циклограмму директора, представленную выше? Октябрь обогатится такими событиями, как:

- заключение договоров с социокультурными партнерами школы;
 - организация педсовета и практико-ориентированного семинара для педколлектива по теме инновационной программы;
 - разработка локальных актов, регламентирующих партнерское взаимодействие, индивидуализацию обучения, функций педагогов, классных руководителей, права и обязанности обучающихся и их законных представителей;
 - определение площадок, планирование их работы по реализации индивидуальных образовательных маршрутов;
 - контроль проектирования индивидуальных образовательных маршрутов по индивидуальным запросам обучающихся.
- Соответственно, в сентябре в циклограмму были включены такие позиции, как:
- а) организация опроса обучающихся для определения их приоритетов, потребностей;
 - б) анализ социокультурной ситуации для определения партнеров – площадок индивидуальных маршрутов и траекторий старшеклассников и т.п.

Второй пример вытекает из особенностей Покровской СОШ № 3, где особое внимание уделяется детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и особыми образовательными потребностями (ООП). Мероприятия в модулях циклограммы директора за октябрь дополняются следующими процедурами:

- контроль корректировки планирования учебно-воспитательного планирования для детей с ОВЗ и ООП;
- организация мониторинга реализации индивидуальных образовательных маршрутов, коррекция индивидуального учебного плана;
- издание приказа по повышению квалификации учителей индивидуального обучения на дому, дефектологов, учителей-логопедов;
- контроль проведения выставки живописи, графики, рисунка и изделий прикладного творчества обучающихся с ОВЗ;
- обеспечение консультирования родителей с детьми с ОВЗ специалистами социальной защиты, социального страхования и медиками;
- оснащение компьютерами (сотрудничество с АУДПО «Институт новых технологий РС(Я)» по проекту «Дистанционное обучение для детей с инвалидностью»).

Вариативные мероприятия школ, исходящие из их особенностей, должны быть распределены по соответствующим модулям циклограммы. Вместе с тем руководителю необходимо учесть возможность частичной редакции циклограммы согласно мониторингу деятельности, что реализует принцип гибкости системы планирования.

Выводы. Итак, циклограмма директора школы основывается на стратегических задачах, но, относясь к оперативно-календарному планированию, обладает возможностями быстрого реагирования на изменения. Она имеет своей целью достижение конкретных результатов, из которых складывается конечный продукт, оцениваемый показателями эффективности и качества образования школы, заложенными в долгосрочных планах. Исходя из данной логики модули циклограммы должны соответствовать основным направлениям школы, а мероприятия, содержащиеся в них, – конкретизировать задачи по векторам деятельности школы. Они могут делиться на инвариантный и вариативный компоненты. Инвариантный компонент циклограммы содержит события, обеспечивающие введение и реализацию обновленных федеральных государственных образовательных стандартов, они могут входить в планы директоров всех федеральных школ. В вариативный компонент входят те мероприятия, которые обеспечивают оригинальность образовательной организации, исходят из внутренних особенностей и внешнего социокультурного заказа школе. Отвечая данным требованиям, циклограмма как план работы директора станет эффективным инструментом достижения не только кратковременных, но и стратегических задач и целей образовательной организации.

Литература:

1. Веллор, В. Управление по целям и ключевым результатам / В. Веллор. – Москва: Альбина Паблишер, 2024. – 1340 с.
2. Моисеев, А.М. Стратегическое управление школой: вопросы и ответы / А.М. Моисеев. – Москва: АСОУ, 2014. – 384 с.
3. Поташник, М.М. Демократизация управления школой / М.М. Поташник. – Москва: Знание, 1990. – 79 с.
4. Ушаков, К.М. Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет / К.М. Ушаков. – Москва: Сентябрь, 2017. – 160 с.
5. Фриш, Г.Л. Номенклатурная документация общеобразовательного учреждения: канцелярия; учебно-воспитательная работа; кадры / Г.Л. Фриш. – Москва: Перспектива, 2008. – 158 с.

Педагогика

УДК 371.01:4

кандидат педагогических наук, доцент Ивановская Ольга Геннадиевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

ГУБНО-ЗУБНОЕ ПРОИЗНОШЕНИЕ ЗВУКА [Л] КАК ПАРАЛАМБДАЦИЗМ

Аннотация. Замена произношения звуков на более простые варианты является закономерным этапом как онтогенеза, так и дизонтогенеза. Проведенный эксперимент показал, что в условиях дизонтогенеза чаще всего субститутами являются губно-зубные и губно-губные звуки. Это связано со значимой ролью, которую играет сосательный рефлекс в развитии моторики. Изучение скороговорок продемонстрировало, что они иллюстрируют различие и сходство звуков раннего онтогенеза, какими являются губные согласные, и звуков позднего онтогенеза, и поэтому необходимы в логопедической коррекции. В логопедической работе не нужно добиваться быстрого произнесения скороговорок. Достаточно тщательного повторения траекторий артикуляции. Скороговорки также являются симметричными текстами. Они демонстрируют чередование артикуляторных позиций. Также скороговорки демонстрируют лексические и грамматические связи. Все это убеждает в необходимости изучения и подбора скороговорок для логопедической работы.

Ключевые слова: логопедическая коррекция, нарушения произношения звуков, параламбдацизм, дошкольники, скороговорки, синергетика.

Annotation. Replacing the pronunciation of sounds with simpler variants is a natural step in both ontogenesis and dysontogenesis. The experiment showed that in conditions of dysontogenesis, labial-dental and labial-labial sounds are most often substitutes. This is due to the significant role played by the sucking reflex in the development of motor skills. The study of tongue twisters has shown that they illustrate the difference and similarity of sounds of early ontogenesis, such as labial consonants, and sounds of late ontogenesis, and therefore are necessary in speech therapy correction. In speech therapy, there is no need to achieve rapid pronunciation of tongue twisters. Careful repetition of articulation trajectories is sufficient. Tongue twisters are also symmetrical texts. They demonstrate an alternation of articulatory positions. Tongue twisters also demonstrate lexical and grammatical connections. All this convinces us of the need to study and select tongue twisters for speech therapy work.

Key words: speech therapy correction, pronunciation disorders, paralamdacism, preschoolers, tongue twisters, synergetics.

Введение. В восприятии и продуцировании речи выделяются три уровня – сенсорный (звуковой), перцептивный (словесный) и смысловой (уровень предложений и текстов) [17].

Изоморфные структуры – аналитическая и синтетическая – лежат в основе архитектоники центральной нервной системы. Синтетическая структура обращена во внешний мир, а аналитическая – во внутренний. Взаимодействие этих структур определяется правилами их обратимости (изоморфности).

Стартовая позиция восприятия речи в онтогенезе – это сформированная в процессе филогенетического развития, генетически наследуемая моторная структура, обусловленная основным свойством живой материи – реактивностью. Эта сжатая (синтетическая) моторная структура постепенно разворачивается, дифференцируется за счет сенсорных противопоставлений [1, С. 167].

Так, звуки обладают двоякого рода способностями – интегрироваться в единое целое в речи и противопоставляться в языке, образовывать фонемы [1, С. 6-8]. Они как элементы речевой аналитико-синтетической открытой системы актуализируются по различным признакам: интегральным (артикуляторным) и дифференциальным (акустическим) [1, С. 51].

Речевая система – открытая, то есть она имеет вход и выход, способна к самоорганизации и саморазвитию. В основе понятия «система» лежит целостность элементов, лишенных свободы их собственного проявления.

Исследователи убедительно демонстрируют, что дети осваивают значительный объем слов и фраз, еще не владея способностью выделять в составе фраз слова, а в составе слов звуки [12].

Отсутствие у детей способности членить слова на фонетические элементы установлено в ряде экспериментов. Показано, что дети 4-5 лет не могут определить число звуков в слове [20], не могут сказать, на какие звуки распадается заданное слово, не могут пропустить звук при произнесении слова [19].

Звуковые искажения в речи детей подчиняются определенным закономерностям [8, С. 142].

Было признано, что при восприятии речи слуховая система первоначально выделяет некоторые элементарные акустические признаки, такие как частоты формант, скорость формантных переходов, длительности отрезков речевого сигнала и т.п. Далее некоторые комбинации акустических признаков опознаются как фонетические, решения о которых накапливаются в памяти вплоть до принятия фонемных решений [10].

Л.Р. Зиндер писал: «Слушающий, пользуясь избыточностью, способен опознать слово по самому общему контуру, создаваемому его акцентной структурой и некоторыми ключевыми звуками из звукового состава слова» [5, С. 103]. Аналогичной точки зрения придерживался Л.В. Щерба [18]. Таким образом, важным этапом восприятия и продуцирования моторной структуры речи являются ее просодические характеристики.

Так как речевые сегменты представляют собой непрерывность, исследователи сталкиваются с фактором множественности проявлений одних и тех же элементов в зависимости как от их окружения, так и от индивидуальных особенностей произношения. Эти проявления принято называть вариантами [15].

В.И. Бельтюков отмечал: «Что касается индивидуальных черт языка и речи, то они, по-видимому, в основном выражаются в особенностях произношения звуков и продуцирования просодических средств, что отражается как на дискретной (восприятие), так и на непрерывной (продуцирование) структурах речевой системы» [1, С. 65].

Изложение основного материала статьи. В развитии моторики вообще и артикуляторной моторики в частности огромную роль играет сосательный рефлекс. С одной стороны, в большой мере он обеспечивает развитие первой формы мышления – наглядно-действенной (синтетической), холистической, основанной на безусловных рефлексах, так как губы являются первым источником осязательных ощущений, их представительство в моторной зоне коры головного мозга значительно [3, С. 21]. С другой стороны варианты произношения звуков часто представляют их упрощенное произношение.

В.И. Бельтюков выделил четыре основных группы звуков, которые дифференцируясь образуют в филогенезе звуковой строй каждого языка – гласные, губные согласные, передне- и заднеязычные согласные [1, С. 37-38]. Эти четыре группы звуков являются звуками раннего онтогенеза.

Онтогенез есть краткое повторение филогенеза. Такой точки зрения придерживается школа И.П. Павлова [2]. Индивид рождается с определенным набором биологических свойств и физиологических механизмов, которые и выступают в роли основы его психического, в том числе речезыкового, развития.

Поэтому поскольку при произнесении слова важнейшими носителями смысловой информации являются согласные звуки, ребенок может заменять согласные среднего и позднего онтогенеза согласными раннего онтогенеза. Значительная роль здесь принадлежит губным согласным.

В исторической фонетике русского языка отмечены замены [вл' > л'] и [вл' > в'] (в разных слоговых позициях; ср.: ловлю – лови) [9, С. 45]. Замены постепенно приобрели даже грамматическую функцию, например, при возникновении суффикса деепричастия из суффикса прошедшего времени глагола (ср.: дал – дав) [9, С. 47].

В некоторых современных славянских языках губно-зубное произношение [л] является нормативным.

Современный региональный Лондонский акцент «кокни» британского варианта английского языка также использует как нормативное губно-зубное произношение звука [л]: [l] > [w] = «feel» ['fi:l] > ['fi:w]. Также в кокни нормативным считается губно-зубное произношение межзубных свистящих: [θ] > [f] = «author» ['ɔ:θə] > ['ɔ:fə]); [ð] > [v] = «father» ['fa:ðə] > ['fa:və].

В древнерусском языке звук [ф] появился позже звука [в], в результате заимствования слов, в которых звук [θ] заменился на [ф] или [т] (ср.: Thomas – Фома, Томас) либо на [п] в древнегреческих заимствованиях (ср.: faros – парус).

Однако в русских письменных источниках звуки [ф] и [в] вместе называли «свибливыми», то есть шепелявыми [9, С. 42]. Очевидно, это было результатом наблюдения за множественными заменами других звуков на [ф] и [в].

Характерной чертой развития любой моторики, в том числе и артикуляционной, является постепенность перехода от одного этапа к другому, где предыдущее определяет последующее [1, С. 183].

Лонгитюдные исследования произношения свидетельствуют о том, что в ходе овладения детьми артикуляцией искомого звука иногда возникает ситуация, когда вместо естественного заменителя возникает субститут, который является трудноустраняемым [1, С. 178].

Мы проанализировали характер пропусков, искажений и замен звуков у 100 дошкольников 5-6 лет с нарушениями произношения. Обследование проводилось по традиционным в логопедической практике методикам [14].

Нарушения свистящих обнаружили у 14 человек. Из них межзубное произношение показали 7 детей, замены на шипящие, боковое, оглушенное произношение – по 1 человеку, губно-зубные свистящие – 7 человек.

Нарушения шипящих были у 34 человек. Из них замены на свистящие – 2 человека, боковое произношение – 1 человек, губно-зубное произношение шипящих – 31 человек.

Нарушение произношения вибрانтов показали 33 ребенка. Из них увулярное произношение – 27 человек, отсутствие звука – 3 человека, боковое произношение – 1 человек, губно-зубное произношение (замена на дефектно произносимый [л]) – 2 человека.

Нарушения произношения звука [л] оказались у 51 ребенка. Из них отсутствие звука – 1 человек, губно-губное произношение – 1 человек, губно-зубное произношение – 49 человек.

Из подсчетов видно, что 32 ребенка имели полиморфное нарушение произношения, и как минимум 7 детей показали дизартрический компонент в структуре нарушения.

Свистящие как звуки среднего онтогенеза нарушены у старших дошкольников в меньшей степени. Но губное произношение (в подавляющем числе случаев губно-зубное и лишь однажды губно-губное) характерно и преобладает во всех исследованных группах звуков за исключением вибрантов.

Обратимся к нарушениям произношения звука [л], которые обнаружили более чем у половины испытуемых и которые (за исключением одного случая) происходили при помощи губ.

Интересно, что в логопедической литературе существует разночтение в терминологии. Более ранние источники называют губное (губно-зубное и губно-губное) произношение [л] ламбдацизмом, подчеркивая искажение звука, либо «путаются», одновременно называя замену [л] на [л'] ламбдацизмом, а замену [л] на [в] - параламбдацизмом, подчеркивая в первом случае искажение, а во втором случае – замену звука [13, С. 164]. При этом параллельно существует термин «губно-зубной сигматизм» (а не парасигматизм) [4, С. 22]. Более поздние источники называют все звуковые замены [л] параламбдацизмами [11]. Источники также признают губно-зубное и губно-губное произношение наиболее часто встречающимися произносительными нарушениями [16, С. 64].

Нам показалось важным найти дополнительные доказательства, что губно-зубное произношение [л] - это вариативно проявляющийся при определенных условиях этап появления нормативного звука. Ведь В.И. Бельтюков, который специально занимался поиском «фонетических корней» в филогенезе на материале разных языков, и нашел их четыре – гласные, губные согласные, передне- и заднеязычные согласные – возводил появление [л] как сонора не к согласным, а к гласным [1, С. 21].

Мы обратились к фольклору. Фольклорные тексты (песни, пословицы, сказки и пр.) являются симметричными текстами. С одной стороны, это свидетельствует об аналитическом способе их создания, требующем подмечать составные части целого и правила их сочетания. С другой стороны, орнамент как закономерное чередование элементов свидетельствует об «игровой» природе фольклорных текстов, а так как цель любой игры – выигрыш, то «выигрыш» в языковой игре – это познавательное и речезыковое развитие [6; 7].

Мы рассмотрели скороговорки, так как они традиционно используются в логопедической работе, а, кроме того, предполагают ускоренное произношение, что требует повышенного внимания к встречающимся в них сопоставлениям и противопоставлениям. Скороговорки также в качестве «выигрыша» предлагают моторное совершенствование артикуляционного аппарата.

Произносительная трудность скороговорок объясняется наличием в них большого количества трудных для произнесения звукосочетаний, сложностью тех траекторий, которые должны осуществляться артикуляторными органами

при организации данных фраз, несмотря на то что в скороговорках значительно чаще, чем в обычной речи, представлены звуки раннего онтогенеза.

При этом, скороговорки явно обладают «однородностью звукового состава» [8, С. 61]. Поэтому несложно было найти скороговорки, сопоставляющие и противопоставляющие звуки [л] и [в]. Каждый фрагмент скороговорки можно рассматривать как потенциальную оговорку по отношению к другим фрагментам.

Разберем несколько примеров (гласные обозначены прочерками, симметричные фрагменты обведены в рамки):

«Вакул бабу обул, Вакулу баба обула»

В	-	К	-	Л	б	-	б	-	б	-	Л
В	-	К	-	Л	- б	-	б	-	б	-	Л

«Волхвал волхв в хлеву с волхвами»

-	В	-	Л	х	В	-	Л
-	В	-	Л	х	Ф	-	
-	Ф	х	Л'	-	В	-	
с	В	-	Л	х	В	-	м' -

Проанализируем, по каким признакам противопоставляются звуки ([л] как сонорный звук может быть сопоставлен со щелевыми звуками, так как соноры – это сосуществование смычки и щели в момент артикуляции). Например:

«Вакул бабу обул, Вакулу баба обула»: противопоставляются губные и язычные звуки

В	б-б-б	В	б-б-б
К-Л	Л	К-Л	Л

«Вакул бабу обул, Вакулу баба обула»: противопоставляются взрывные и щелевые звуки

К	б-б-б	К	б-б-б
В	Л	В	Л

Поскольку нередкой ситуацией является замена нормативного произношения звука [р] на губно-зубной [в], приведем известную скороговорку, которая сопоставляет и противопоставляет эти звуки:

«На дворе трава, на траве дрова»

н	-	д	В	-	Р'	-
-	т	Р	-	В	-	

В данной скороговорке также противопоставляются губные и язычные, взрывные и щелевые звуки, которые являются разными по произносительной сложности, и появляются в онтогенезе последовательно.

В случае нормального развития речи субституту звука [л] обычно является звук [л'], но если «...переданные развивающемуся организму филогенетические накопления недостаточно упорядочены или даже интегрированы с определенными отклонениями от нормы и имеют место разного рода нарушения центральной нервной системы и связанные с ними отклонения в развитии речевых системы...» [1, С. 174], то могут возникать произносительные нарушения моторной или сенсорной природы.

«Если ложные заменители, например, [l]=[w], появляются рано, то основным способом их устранения является способ перевода ребенка на естественный заменитель. Так, если вместо слова «упал» ребенок произносит [upaw], то в качестве образца (временно) следует давать ему полумягкое [l']. Как только ребенок перейдет на указанный заменитель, звук в обращенной к ребенку речи можно произносить так, как он звучит в норме» [1, С. 178].

Скороговорки же могут считаться незаменимым инструментом в логопедической практике, так как в скороговорках симметричны не только последовательности появления звуков, но и их противопоставление и сопоставление со звуками раннего онтогенеза, что может продуктивно использоваться в работе по постановке, автоматизации и дифференциации звука [л] и его губно-зубного субститута [в], так как у [л] есть не только различия с этим «ложным» заменителем, но и определенные сходства.

Выводы.

– Губно-зубное произношение в условиях дизонтогенеза может быть закономерным явлением по отношению к звукам среднего и позднего онтогенеза;

– Губно-зубное произношение по разным признакам может быть как противопоставлено, так и сопоставлено с нормативным произношением звуков, подвергающихся заменам;

– Закономерно в логопедической терминологии в случае губно-зубного произношения подчеркивать замену, а не искажение артикуляции и обозначать как «параламбдацизм», «парасигматизм», «параротацизм»;

– Звуковая система скороговорок базируется на системе дифференциальных признаков звуков;

– В логопедической работе со старшими дошкольниками целесообразно использовать скороговорки, специально подобранные по звуковому составу. При этом быстрое их произнесение не обязательно.

Литература:

1. Бельтюков, В.И. Системный процесс саморазвития живой природы / В.И. Бельтюков. – Санкт-Петербург: Наука-Питер, 2006. – 263 с.

2. Гринев-Гриневиц, С.В. Теория языка: антрополингвистика: учебное пособие / С.В. Гринев-Гриневиц, Э.А. Сорокина, Л.Г. Викулова. – Москва: Издательский дом ВКН, 2021. – 256 с.
3. Анатомо-физиологические механизмы речи: учеб. пособие для вузов с практикумом / О.В. Елецкая, М.В. Матвеева, Д.А. Щукина [и др.]; под общ. ред. О.В. Елецкой. – Москва: ВЛАДОС, 2020. – 224 с.
4. Залмаева, Р.Я. Сам себе логопед. Пособие для родителей / Р.Я. Залмаева. – Санкт-Петербург: Светлячок, 1999. – 93 с.
5. Зиндер, Л.Р. Теория языка, методы его исследования и преподавания / Л.Р. Зиндер. – Ленинград: ЛГУ, 1981. – С. 102-106
6. Ивановская, О.Г. «Симметричные» тексты как тексты особого вида и синергетические педагогические технологии как способ их углублённого понимания / О.Г. Ивановская // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2012. – № 1. – Т. 3. Педагогика. – С. 147-160
7. Ивановская, О.Г. Развитие лексико-грамматического строя с использованием символики сказочных образов / О.Г. Ивановская // Коррекционная педагогика: взгляд в будущее: сборник научных статей. – Санкт-Петербург: РГПУ имени А.И. Герцена, 2023. – С. 79-82
8. Калягин, В.А. Психофизиология речи в норме и при патологии: пособие / [В.А. Калягин, Ю.И. Кузьмин, О.П. Склярков]; под ред. Ю.К. Янова. – Санкт-Петербург: Полифорум, 2014. – 493 с.
9. Колесов, В.В. Историческая фонетика русского языка: Учебное пособие для вузов / В.В. Колесов. – Москва: Высшая школа, 1980. – 215 с.
10. Кочергина, В.С. Расстройства речи у детей и подростков / В.С. Кочергина. – Москва: Медицина, 1969. – 288 с.
11. Логопедия для педагогических вузов / Л.С. Волкова [и др.]; под ред. Л.С. Волковой. – Москва: Советские учебники, 2024. – 544 с.
12. Орфинская, В.К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте / В.К. Орфинская // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. – 1946. – Т. 53. – С. 46-50
13. Рау, Е.Ф. Исправление недостатков произношения у школьников. Пособие для учителей-логопедов / Е.Ф. Рау, В.И. Рождественская. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Просвещение, 1969. – 480 с.
14. Смирнова, И.А. Логопедический альбом для обследования звукопроизношения: Наглядно-методическое пособие / И.А. Смирнова. – Санкт-Петербург; Москва: ДЕТСТВО-ПРЕСС: Карапуз: Сфера, 2006. – 52 с.
15. Солнцев, В.М. Вариативность как общее свойство языковой системы / В.М. Солнцев // Вопросы языкознания. – 1984. – № 2. – С. 22-33
16. Филичева, Т.Б. Основы логопедии / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 1989. – 222 с.
17. Штерн, А.С. Перцептивный аспект речевой деятельности: (Экспериментальное исследование) / А.С. Штерн. – Санкт-Петербург: ЛГУ, 1992. – 4 с.
18. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Ленинград: ЛГУ, 1974. – С. 111-112
19. Bruce, D.J. An analysis of word sounds by young children / D.J. Bruce // British Journal of Educational Psychology. – 1964. – Vol. 34. – P. 158-170
20. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child / I.Y. Liberman, D. Shankweiler, P.W. Fisher, B. Carter // Journal of Experimental Psychology. – 1974. – Vol. 18. – P. 201-212

Педагогика

УДК 378

доцент кафедры физического воспитания Имангулов Раис Шамильевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Болотников Анатолий Александрович

Учреждение высшего образования «Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Тазиева Зарина Наильевна

Учреждение высшего образования «Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань)

СТУДЕНЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Несмотря на длительные исследования педагогического потенциала проектного подхода в высшей школе, его применение в аспекте физической подготовки студентов все еще является неоправданно редким. В статье кратко представлен генезис проектного подхода в системе высшего образования на мировом уровне, указана причина его забвения в советской педагогике, отмечена попытка реинтеграции в современных российских вузах. Рассмотрены основные проблемы, препятствующие организации проектной деятельности студентов вузов, обусловленные спецификой учебно-тренировочного процесса и длительным характером развития физической формы человека, предъявляющие особые требования к содержанию и продолжительности проектов. В контексте основных структурных компонентов проектной деятельности приводится описание способов преодоления данных проблем, апробированных и применяемых авторами статьи в ходе многолетнего преподавания физической культуры в высшей школе. Подчеркивается ведущая роль проектного этапа студенческого проектирования, во многом определяющая эффективность физической подготовки студентов вуза путем точной постановки задач проекта, соответствующих личным возможностям его участников. Раскрыта необходимость обеспечения зрелищности и гласности презентации итогов студенческих проектов, как ключевого средства формирования положительного эмоционального отклика и повышения мотивации физической подготовки студентов вузов в ходе их проектной деятельности.

Ключевые слова: физическая подготовка, проектная деятельность, этапы, организация, студенты вузов.

Annotation. Despite long studies of the pedagogical potential of the project approach in high school, its application in the aspect of physical training of students is still unreasonably rare. The article briefly presents the genesis of the project approach in the higher education system at the world level, indicates the reason for its oblivion in Soviet pedagogy, and notes an attempt at reintegration in modern Russian universities. The main problems hindering the organization of project activities of university students, due to the specifics of the educational process and the long-term nature of the development of a person's physical form, which impose special requirements on the content and duration of projects, are considered. In the context of the main structural components of project activities, a description is given of ways to overcome these problems, tested and applied by the authors of the article in the course of

many years of teaching physical education in higher education. The leading role of the project stage of student design is emphasized, which largely determines the effectiveness of physical training of university students by accurately setting project tasks that correspond to the personal capabilities of its participants. The need to ensure entertainment and publicity of the presentation of the results of student projects as a key means of forming a positive emotional response and increasing the motivation of physical training of university students in the course of their project activities is disclosed.

Key words: physical training, project activities, stages, organization, university students.

Введение. Современное высшее образование, как в России, так и в других странах мира, невозможно без эффективного решения педагогических задач по физической подготовке студентов вузов. Обеспечивая оптимальное функционирование основных физиологических систем организма, а также баланс умственной и мышечной нагрузки, физическая подготовка в рамках вузовского обучения является основным и важнейшим инструментом поддержки и укрепления здоровья студентов. Именно поэтому каждый без исключения ФГОС ВО в качестве обязательного раздела включает в себя физическую подготовку студентов в объеме не менее 400 академических часов, позволяющих освоить как теоретические, так и практические аспекты физической культуры и спорта. Соответствующие этим требованиям современные учебные планы и образовательные программы по физической культуре позволяют организовать в вузах систематический учебно-тренировочный процесс, охватывающий большую часть студенческого контингента. Наряду с этим перманентная разработка и обновление научно-методического обеспечения по физической культуре в вузе придает дополнительный импульс данному процессу путем внедрения педагогических инноваций и выводов передовых научных исследований [2].

Тем не менее, эффективность физической подготовки студентов вузов далеко не всегда может быть охарактеризована только лишь с положительных позиций, поскольку недостаточность ее результативности прослеживается как по объективным данным педагогического мониторинга, так и отмечается в работах многих современных ученых. При этом главной причиной пониженной эффективности физической подготовки студентов вуза отмечается слабость мотивационной составляющей данного процесса [5]. Действительно, традиционная ориентация системы высшего образования на «среднего студента» и неудовлетворительный учет индивидуальных образовательных потребностей всегда являлись мощными факторами снижения образовательных интересов студенческой молодежи, в том числе и в сфере физической подготовки.

Именно поэтому, особенно на этапе профессиональной подготовки, важно реализовать педагогический потенциал проектного подхода, позволяющего максимально преодолеть данные противоречия и дополнительно стимулировать образовательную деятельность студентов вузов.

Изложение основного материала статьи. Как известно, основанный на дидактике Д. Дьюи проектный подход, также называемый в современной педагогической литературе как метод проектов, проектная технология и др., возник около 150 лет назад, детерминированный потребностью в обеспечении более личностно-ориентированного и практико-ориентированного образования. Важную роль в последующей научной разработке данного подхода сыграли исследования Дж. Андерсона, Р. Бертрона, У.Х. Килпатрика, П. Петерсена, М. Роджерса, Л. Снайдера, изучивших достоинства и недостатки проектной деятельности на различных уровнях образования и создавших новые эффективные методики и технологии проектного обучения [7].

Его применение также показало высокую результативность на начальном этапе построения советской образовательной системы (Н.П. Блонский, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий и др.), однако впоследствии, по идеологическим основаниям, проектный подход был полностью вытеснен из отечественной педагогической методологии [6].

Происходящая в высшей школе России сегодня реинтеграция проектного подхода осуществляется в русле общей логики компетентностной парадигмы образования, предполагающей развитие самостоятельности, креативности, а также управленческих навыков студентов. Как показывают исследования, организация проектной деятельности студентов вузов при освоении ими блока гуманитарных дисциплин позволяет существенно стимулировать интерес к изучаемым предметам, придать образовательному процессу большую проблемность и интенсивность.

Однако в области физической подготовки студентов вузов, проектный подход все еще не находит своего должного применения что, во многом, обусловлено спецификой построения учебно-тренировочного процесса, необходимости обеспечения систематичности, последовательности и соразмерности физической нагрузки, а также точности выполнения физических упражнений и требованиями к их безопасности [4]. Кроме того студенческий проект, представляя собой завершённый цикл учебно-исследовательской деятельности, как правило охватывающей одну из тем той или иной учебной дисциплины, в области физической подготовки не всегда может отвечать признакам целостности, полноты и репрезентативности.

Дело в том, что процесс физического развития человека носит долговременный характер, проследить динамику которого удается лишь в среднесрочной (6-12 мес.) и долгосрочной перспективе (1-2 года), тогда как студенческие проекты ограничены более узкими временными рамками, в связи с чем в значительной мере страдает практикоориентированная направленность проектной деятельности студентов вузов. Так, каждый студенческий проект, посвященный развитию каких-либо физических качеств человека, по сути, является заведомо неисполнимым, не способным к своему окончательному завершению в рамках зачётного семестрового периода обучения. Сложными в отношении своей результативности следует признать и такие студенческие проекты, в которых рассматриваются другие столь же масштабные проблемы физического развития и укрепления здоровья человека, такие как поиск новых методик тренировки, оптимизация техники выполнения физических упражнений и др.

Именно поэтому уже на первом этапе проектной деятельности студентов вузов, заключающемся в ее планировании, чрезвычайно важно сформулировать реальные, достижимые цели и задачи студенческих проектов, лишь успешная реализация которых станет мощным стимулом эффективности дальнейшей физической подготовки. Безусловно, эти цели и соответствующая тематика проектной деятельности студентов будут гораздо скромнее, уже, чем их многочисленные потенциально возможные варианты. Так, например, в нашей работе такими темами студенческих проектов являлись «История развития олимпийского движения», «Наши чемпионы», «Организация утренней гимнастики в общежитии», «Правила современного баскетбола», «Карате в моей жизни» и т.д.

На первый взгляд, эти темы выглядят довольно упрощенными, не соответствующими уровню высшей школы, образовательный процесс в которой предполагает решение более специфичных задач физической подготовки студентов. В тоже время важно понимать, что проектная деятельность студентов, в особенности на первых годах обучения, носит скорее учебный, чем исследовательский характер, позволяющий им овладеть, прежде всего, технологией научного поиска, освоить навыки анализа и синтеза знаний, моделирования, получить представление об организации эксперимента и проведении диагностики. Студенты вузов должны иметь возможность видеть конкретные цели своей будущей проектной деятельности, ощущать ее реальные результаты, отражающиеся на уровне их физической формы. Только в таком случае складываются предпосылки для возникновения ситуации успеха, когда студенты будут наблюдать положительный эффект от приложенных усилий и осознавать важность проявления личной инициативы в сфере физической культуры и спорта.

Поэтому рациональное планирование студенческих проектов следует рассматривать в качестве ключевого фактора повышения эффективности не только проектной деятельности, но и всего процесса физической подготовки студентов вузов в целом, которые начинают проявлять в нем большую активность, самостоятельность и энтузиазм.

Безусловно, не менее значимыми являются и другие этапы проектной деятельности студентов вузов в области физической культуры и спорта, ее организация, выполнение, а также демонстрация полученных вариантов, уделять внимание которым необходимо не в меньшей мере. Мы полагаем, что, организуя проектную деятельность, предпочтение следует уделять ее групповым формам, предусматривающим не только снижение объема выполняемой нагрузки, но и возможность распределения функциональных обязанностей, позволяющий максимально обеспечить учет индивидуальных особенностей студентов вузов. Дело в том, что успешная реализация проекта по физической культуре требует проявления многих личностных качеств человека: интеллектуальных, эмоционально-волевых, лидерских и исполнительских, коммуникативных и др., которые в не равной мере присутствуют у тех или иных студентов.

Для одного из них более интересной представляется работа с научными источниками, разработка теоретической части проекта, для другого же важна возможность проявить свои личные физические возможности, развитые навыки в том или ином виде спорта, для третьего предпочтительна возможность коммуникации с однокурсниками и педагогами на этапе презентации проекта. Поэтому только групповая форма организации проектной деятельности в области физической культуры и спорта позволяет предоставить наиболее широкий спектр возможностей для проявления личных интересов и потребностей студентов вузов, способных тем самым избрать интересующий их вид работ по проекту [1; 8].

Другой важной предпосылкой эффективности организационного этапа проектной деятельности студентов вузов в области физической культуры и спорта сегодня следует признать обязательное использование современных информационно-коммуникативных технологий, позволяющих обеспечить наиболее тесное взаимодействие между педагогом и всеми участниками проекта [9, 11]. Наш опыт показывает, что наиболее предпочтительным в данном аспекте является использование возможностей мессенджера WhatsApp, на основе которого удастся обеспечить полную педагогическую поддержку студенческих проектов и оперативный обмен всей необходимой по проекту информацией. Так, каждый руководитель студенческого проекта создает групповой чат в данном приложении, посредством которого преподаватель имеет возможность получить представление о динамике выполнения проекта, его результативности, давать советы по корректировке выполняемых работ.

В тоже время столь тщательная организация проектной деятельности студентов вузов создает все необходимые предпосылки для проявления их самостоятельности, активности, ответственности на стадии выполнения проекта, где педагог выполняет исключительно функции наставника, тьютора. В большинстве случаев выполнение студенческих проектов по физической культуре и спорту осуществляется в периоды внеаудиторной работы и свободного времени студентов. А поскольку продолжительность данных промежутков времени не нормирована и подбирается каждым студентом индивидуально, сообразно своим личным образовательным возможностям и потребностям, ключевой задачей педагога на данном этапе проектной деятельности является контроль.

На протяжении уже нескольких лет мы убеждаемся в том, что эффективное выполнение студенческих проектов становится весьма затруднительным, когда контролирующая функция педагога на данном этапе по различным причинам ослабевает, вследствие чего не имеющие достаточных навыков поисковой, исследовательской работы студенты не всегда способны принять решение о ее завершении. В особенности эта проблема характерна для наиболее амбициозных и энергичных студентов, чья творческая активность начинает выходить за рамки поставленных в проекте задач. Поэтому своевременная рекомендация, наставление педагога на этапе выполнения студенческого проекта является важным условием его эффективного завершения и недопущения методологических просчетов.

Рассматривая заключительный этап проектной деятельности студентов в области физической культуры и спорта, предполагая презентацию ее результатов, необходимо обратить внимание на следующие аспекты.

Во-первых, чрезвычайно важное значение здесь приобретает фактор его официальности, гласности и общественного признания, когда итоги приложенных студентами усилий не только подлежат объективной оценке, но и, будучи действительно таковыми, признаются актуальными, востребованными и важными для большого круга лиц. В целом, студенческий, юношеский возраст это период становления и самоутверждения личности, время, когда для молодого человека положительная оценка его деятельности со стороны авторитетных людей является определяющей для дальнейшего саморазвития. Именно поэтому презентацию итогов студенческих проектов студентов вузов по физической культуре и спорту наиболее целесообразно проводить в форме отдельного событийного массового мероприятия, которым может явиться научная конференция, либо форум, конкурс студенческих работ, спортивный фестиваль с обязательным участием администрации и авторитетных педагогов вуза, выдающихся спортсменов. Придать дополнительный общественный характер таким мероприятиям помогает их совместное проведение на площадках различных вузов, что мы используем и в своей работе, получая возможность привлечь большее количество участников и активнее продвигать идею успешности студенческих проектов в области физической культуры и спорта.

Во-вторых, мы пришли к выводу о важности поддержки интереса, как зрителей, так и участников презентации итогов студенческого проектирования, необходимости придания этим мероприятиям элементов зрелищности. С этой целью при составлении программы мероприятия следует чередовать теоретические доклады и показательные выступления участников проектов, демонстрирующих свои личные спортивные достижения, в том числе в период осуществления проектной деятельности, и в особенности, в части эксперимента. Как показывает практика, именно демонстрация реальных результатов развития физической формы студентов, таких как легкость обращения с мячом футболистов, изящность движений гимнастов, точность техники приверженцев спортивных единоборств, работа со свободными весами тяжелоатлетов и т.д., придает основной мотивирующий эффект для повышения эффективности физической подготовки всех без исключения студентов вуза [3].

Необходимо понимать, что именно этап презентации итогов студенческого проектирования в области физической культуры и спорта должен явиться основной движущей силой повышения эффективности физической подготовки студентов вуза, получивших вызывающий у них позитивный эмоциональный отклик опыт научной и практической физкультурной деятельности [10]. Проведенные нами ретроспективные опросы показывают, что для многих выпускников наших вузов участие в проектах физкультурно-спортивной направленности явилось запоминающимся событием в их студенческой жизни, способствовало существенному повышению мотивации к учебно-тренировочному процессу, переосмыслению принципов здорового образа жизни.

Выводы. Таким образом, проведенный нами анализ педагогического потенциала студенческого проектирования как средства повышения эффективности физической подготовки студентов вуза позволяет сделать ряд следующих выводов:

- проектный подход, имеющий довольно длительный период своей научной разработки, уже давно зарекомендовал себя как надежное методологическое основание образовательного процесса в высшей школе, однако в области физической

подготовки студентов вузов применяется довольно редко, в связи с повышенной трудоемкостью его адаптации в аспекте особенностей физического развития организма человека;

– сохраняя свое основное целевое предназначение и структуру, проектная деятельность студентов вузов, сопряженная с их физической подготовкой, требует дополнительных временных ресурсов и носит более практикоориентированный характер, обусловленный необходимостью отслеживания динамики показателей их физического участия в проекте;

– основной педагогический потенциал студенческого проектирования в сфере физической культуры и спорта состоит в повышении эмоционально-ценностного отношения к процессу физического развития студентов вузов обеспечивающего дальнейшую эффективность процесса их физической подготовки в целом.

Литература:

1. Абрамова, Е.А. Применение проектного подхода при реализации образовательного курса в вузе / Е.А. Абрамова // Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение. – 2022. – № 2(70). – С. 39-46
2. Барышников, М.А. Физическая культура в общекультурной и профессиональной подготовке студентов / М.А. Барышников // Актуальные исследования. – 2024. – № 48-2(230). – С. 96-98
3. Котельников, С.А. Особенности физической подготовки обучающихся высших учебных заведений / С.А. Котельников // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75(2). – С. 189-192
4. Кузнецова, С.В. Проектный подход к профессиональной подготовке студентов спортивного вуза / С.В. Кузнецова, Р.А. Михайловский // Непрерывное образование: XXI век. – 2024. – № 4(48). – С. 46-58
5. Макунина, О.А. Показатели соматического здоровья студентов, занимающихся общей физической подготовкой / О.А. Макунина, Т.А. Ботагариев, Е.В. Быков // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2023. – № 1. – С. 94-100
6. Махмутов, М.М. Проектный подход в профессиональном образовании студентов вуза / М.М. Махмутов // Академический вестник образования и науки. – 2022. – № 1. – С. 77-80
7. Михайлова, Т.А. Проектная деятельность студентов вуза как фактор повышения качества образования в сфере физической культуры и спорта / Т.А. Михайлова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2020. – № 4(157). – С. 115-128
8. Мягкова, С.Н. Спортивно-патриотический проект «Зарница: легенды будущего» общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» / С.Н. Мягкова, П.И. Каменская // Культура физическая и здоровье. – 2024. – № 2(90). – С. 126-130
9. Селюкин, Д.Б. Мотивация студентов 4-5 курсов нефизкультурного вуза к ведению активного образа жизни средствами интернет-проекта «Мой спорт» / Д.Б. Селюкин // Физическая культура студентов. – 2023. – № 72. – С. 317-321
10. Усманова, Е.А. Целевое педагогическое проектирование процесса формирования физической культуры студентов вуза / Е.А. Усманова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71(3). – С. 238-241
11. Федулова, С.В. Опыт формирования информационно-коммуникационных компетенций студентов вузов с применением проектной деятельности / С.В. Федулова, Ю.А. Курило // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 255-262

Педагогика

УДК 378.018

кандидат педагогических наук, доцент Иохвидов Владимир Вячеславович
Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ессентуки)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СПО НА БАЗЕ ФИЛИАЛА СГПИ В Г. ЕССЕНТУКИ В УСЛОВИЯХ СВО

Аннотация. Статья посвящена разработке и внедрению эффективной программы патриотического воспитания студентов педагогических колледжей на примере Среднего профессионального педагогического колледжа г. Ессентуки. Рассматриваются современные подходы к патриотическому воспитанию, основанные на культурно-историческом подходе, личностно-деятельностной парадигме и принципов компетентностного подхода. Представлены результаты пилотного эксперимента, проведенного среди студентов первого курса, подтверждающие высокую эффективность разработанных методов и мероприятий, направленных на формирование патриотических убеждений, гражданской зрелости и активной жизненной позиции. В статье делается вывод о том, что итоги внедрения программы патриотического воспитания среди студентов среднего специального образования показали значительные позитивные сдвиги в развитии патриотического сознания благодаря применению комплексного подхода. Был отмечен рост числа участников мероприятий патриотической направленности, повысилась заинтересованность молодежи вопросами государственной и культурной идентификации. Результаты диагностики свидетельствуют о снижении тревожности и неуверенности испытуемых относительно будущего, улучшении уверенности в себе и своем вкладе в общее дело страны.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, профессиональное образование, молодежь, студент, образовательная среда, патриотизм, методика воспитания, исторический подход, гражданственность.

Annotation. The article is devoted to the development and implementation of an effective program of patriotic education for students of pedagogical colleges, using the example of the Secondary Professional Pedagogical College in Essentuki. The article discusses modern approaches to patriotic education based on the cultural-historical approach, the personal-activity paradigm, and the principles of the competence-based approach. The article presents the results of a pilot experiment conducted among first-year students, which confirm the high effectiveness of the developed methods and activities aimed at fostering patriotic beliefs, civic maturity, and an active lifestyle. The article concludes that the results of the implementation of the program of patriotic education among students of secondary special education have shown significant positive changes in the development of patriotic consciousness through the use of an integrated approach. An increase in the number of participants in patriotic events was noted, and the interest of young people in issues of state and cultural identification increased. The diagnostic results indicate a decrease in anxiety and uncertainty among the subjects about the future, an improvement in self-confidence and their contribution to the common cause of the country.

Key words: patriotic education, professional education, youth, student, educational environment, patriotism, educational methods, historical approach, citizenship.

Введение. В современных условиях глобализации и размывания национальных границ, патриотизм приобретает особое значение как фактор сохранения культурной идентичности и духовных ценностей. Он служит своеобразным якорем, удерживающим общество от полной ассимиляции и потери самобытности. Важно, чтобы патриотизм не превращался в слепой национализм или ксенофобию, а оставался источником гордости за свою страну и стремления к её процветанию в мире и согласии с другими народами.

Патриотическое воспитание молодежи – это сложный и многогранный процесс, требующий деликатного подхода и учета особенностей современной социокультурной среды. Важно не просто декларировать любовь к Родине, а формировать у студентов глубокое понимание истории своей страны, её культуры и достижений, а также ответственности за её будущее [1-7].

Таким образом *цель статьи* состоит в разработке и реализации программы по патриотическому воспитанию.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

- 1) сформировать патриотические убеждения, активную жизненную позицию;
- 2) внедрить программу по патриотическому воспитанию на базе СПО.

Изложение основного материала статьи. Образовательные учреждения должны создавать условия для развития у студентов чувства гражданственности, социальной ответственности и готовности к служению обществу. Это может достигаться через различные формы внеучебной деятельности, такие как волонтерство, участие в социальных проектах, изучение истории и культуры своего края, а также через организацию дискуссионных площадок, на которых молодые люди могут свободно выражать свои взгляды и обсуждать актуальные проблемы [10; 11].

Реализация программ патриотического воспитания должна быть гибкой и адаптивной, учитывать изменяющуюся геополитическую обстановку и настроения в обществе. Важно постоянно анализировать эффективность применяемых методов и подходов, оперативно реагировать на новые вызовы и угрозы, вносить коррективы в планы и программы. Необходимо также наладить эффективное взаимодействие между образовательными учреждениями, органами власти, общественными организациями и религиозными объединениями, чтобы обеспечить комплексный и системный подход к патриотическому воспитанию [8, С. 22].

Особое внимание следует уделить подготовке педагогических кадров, способных эффективно реализовывать программы патриотического воспитания. Необходимо проводить регулярные семинары, тренинги и курсы повышения квалификации для преподавателей, чтобы они могли овладеть современными методиками и технологиями, а также развить свои коммуникативные и лидерские навыки. Важно также привлекать к патриотическому воспитанию ветеранов, участников боевых действий, деятелей культуры и искусства, которые могут поделиться своим опытом и знаниями со студентами.

Для достижения максимального эффекта необходимо использовать разнообразные формы и методы патриотического воспитания, учитывающие возрастные и психологические особенности студентов. Важно сочетать теоретические занятия с практическими мероприятиями, такими как военно-спортивные игры, туристические походы, краеведческие экспедиции, волонтерские акции и культурные мероприятия. Необходимо также создавать условия для развития творческих способностей студентов, поддерживать их инициативы и проекты, направленные на укрепление патриотизма и гражданской ответственности [9, С. 15].

Современная ситуация требует разработки научно обоснованных подходов к патриотическому воспитанию обучающихся в условиях стремительно меняющегося информационного пространства и новых геополитических реалий. Специфику приобретает необходимость осмысления функций системы патриотического воспитания в контексте социально-психологических особенностей поколения Z, характерных черт когнитивного восприятия окружающей действительности и развития эмоционально-ценностного компонента патриотизма.

В эксперименте приняли участие 60 студентов следующих групп СПО Филиала СГПИ в г. Ессентуки:

- группа АФК 24-1 (Специальность: «Адаптивная физическая культура») – 20 студентов;
- группа АФК 24-2 (Специальность: «Адаптивная физическая культура») – 20 студентов;
- группа ПНК-24-1 (Специальность: «Преподавание в начальных классах») – 20 студентов.

Методологической основой предлагаемого подхода являются принципы гуманистической психологии, педагогики и социологии образования, концепции патриотического воспитания Л.И. Божович, А.В. Мудрика, Г.Н. Филонова, философско-педагогические идеи отечественных мыслителей (А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский). Исследуются аспекты социализации молодежи, интегрируемые элементы социальных наук и философии [12, С. 155].

Целью настоящей программы является реализация целостного подхода к формированию у студентов педагогических специальностей личностных характеристик, определяющих высокий уровень патриотического сознания, готовности защитить свою страну, способность служить интересам общества и осознавать собственную ответственность за будущее Родины.

Задачи включают:

- Дифференцированное усвоение историко-культурного материала и выявление закономерностей преемственности поколенческого опыта;
- Стимулирование интеллектуального потенциала студентов через интеграцию элементов междисциплинарного знания и когнитивно-эмоционального воздействия;
- Выработка мотивационных механизмов, способствующих становлению устойчивого чувства патриотизма и сопричастности судьбе российского народа;
- Совершенствование методики психолого-педагогического сопровождения и образовательной среды колледжа.

Реализация целей достигается комплексом мер: учебно-воспитательная деятельность, включающая включение элементов патриотического воспитания в образовательные курсы базовых дисциплин:

- «Отечественная история»;
- «Философия»;
- «Педагогика».

А так же в разработку специальных модулей и факультативных курсов: «История русской культуры», «Национальные особенности региональной ментальности».

1. Внешкольная работа, предусматривающая организацию интерактивных форм внеклассной деятельности (тематические беседы, выставки, конкурсы эссе, фотоконкурсы, творческие мастер-классы), внедрение практики добровольчества и социального партнерства с региональными сообществами.

2. Физкультурно-массовая и спортивная работа, направленная на повышение физического здоровья и подготовку к будущей профессиональной деятельности через занятия спортом, специально адаптированные физические упражнения, направленные на укрепление морально-волевых качеств.

3. Информационно-коммуникационные технологии и медиатехнологии, позволяющие оперативно реагировать на изменения информационной повестки и поддерживать диалоговое взаимодействие между студентами и преподавательским составом, развивать навыки рефлексии и самоорганизации.

4. Научно-исследовательская работа, связанная с разработкой инновационных методик патриотического воспитания, проведением аналитико-диагностических исследований состояния общественного мнения и психологических аспектов адаптации подрастающего поколения к современным условиям.

Для оценки эффективности реализуемых мероприятий применяются различные методы диагностики: стандартизированные анкеты, фокус-группы, контент-анализ продуктов творческой деятельности студентов, качественные и количественные индикаторы повышения вовлеченности молодежи в активную социальную жизнь.

Кроме того, используется метод экспертной оценки качества предлагаемых мероприятий, формируемый на основании репрезентативной выборки представителей научного сообщества, общественности и органов управления образованием.

Эксперимент проводился в течение второго семестра с целью оценить влияние разработанной нами программы по патриотическому воспитанию по формированию гражданской позиции и патриотических установок у студентов СПО.

Уровень мотивации к участию в мероприятиях патриотической направленности вырос на 78% по сравнению с исходным уровнем. Значительно увеличилось число участников добровольческих акций и общественных мероприятий (+56%).

Большинство испытуемых отметили положительную динамику личного роста, почувствовали себя увереннее и ответственнее в вопросах, касающихся судьбы своей страны и региона проживания.

Увеличилось количество творческих работ, отражающих патриотические мотивы, примерно вдвое. Появились проекты и инициативы, инициированные самими студентами, ранее отсутствовавшие в учебном заведении.

Рост осознанности жизненных приоритетов. Студенты чаще заявляли о желании посвятить свою будущую карьеру развитию регионального образования и патриотическому просвещению школьников. Вышеизложенные показатели представлены в виде Таблицы 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ уровня патриотического воспитания до и после эксперимента

Показатель	До эксперимента	После эксперимента
Средний балл теста на патриотизм	6,4	8,2
Количество добровольцев	12	38
Число проведенных патриотических мероприятий	5	18
Доля студентов, участвующих в конкурсах	17%	42%
Индекс удовлетворенности программой	6,2/10	8,9/10

Проведенный эксперимент подтвердил гипотезу о высокой эффективности комплексной программы патриотического воспитания, построенной на принципах интегрированной учебно-воспитательной деятельности. Разработанные меры позволили качественно изменить мировоззрение и поведение испытуемых, сформировав у них устойчивый интерес к проблемам сохранения культурных традиций, истории страны и воспитания последующих поколений россиян в духе патриотизма и гражданственности.

Выводы. Итоги внедрения программы патриотического воспитания среди студентов среднего специального образования показали значительные позитивные сдвиги в развитии патриотического сознания благодаря применению комплексного подхода. Отмечается рост числа участников мероприятий патриотической направленности, повысилась заинтересованность молодежи вопросами государственной и культурной идентификации.

Студенты стали проявлять большую инициативу в проведении самостоятельных исследовательских проектов, связанных с историей и культурой родного края. Возросла социальная активность студентов, выражающаяся в активном участии в благотворительности, волонтерстве, пропаганде здорового образа жизни и физподготовке.

Результаты диагностики свидетельствуют о снижении тревожности и неуверенности испытуемых относительно будущего, улучшении уверенности в себе и своем вкладе в общее дело страны.

Литература:

1. Аманацкий, Ю.В. Возрождение патриотизма и актуальные проблемы патриотического воспитания в России: монография / Ю.В. Аманацкий, Я.Л. Алиев. – Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та МВД России, 2020. – 229 с.
2. Андриенко, Е.В. Патриотическое и гражданское воспитание в условиях социокультурных противоречий / Е.В. Андриенко // Педагогическое образование и наука. – 2020. – № 4. – С. 23-29
3. Андриенко, О.А. Общие основы педагогики: учебно-методическое пособие / [О.А. Андриенко]; под ред. А.Ю. Швацкого. – 2-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2020. – 89 с.
4. Иванов, В.Н. Всегда Великая Победа: монография / В.Н. Иванов, В.К. Сергеев. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: ФНИСЦ РАН, 2020. – 263 с.
5. Исаев, А.В. История Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. в одном томе / А.В. Исаев, А.В. Драбкин. – Москва: Якорь: Яуза-каталог, 2019. – 398 с.
6. Калинина, Е.А. Физическая культура и спорт в реализации программы патриотического воспитания в системе высшего образования / Е.А. Калинина, Л.М. Кизлевяйнен // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2022. – № 4. – С. 24-26
7. Кулиниченко, В. Наша гвардия – элита и гордость России / В. Кулиниченко // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2022. – № 9. – С. 62-64
8. Луковников, Н.Н. Основы педагогической деятельности: учебное пособие / Н.Н. Луковников. – Тверь: Тверская ГСХА, 2021. – 201 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/193990> (дата обращения: 25.05.2025)
9. Лучшие практики патриотического воспитания школьников: сборник / В.Е. Зиненко // Междунар. обществ. орг., Междунар. ассоц. ветеранов подразд. антитеррора «Альфа». – Москва: Перо, 2021. – 187 с.
10. Основные проблемы патриотического воспитания молодежи в современной России: монография / В.В. Блошко, В.В. Капустин, В.И. Веремчук [и др.]. – Москва: Спутник+, 2023. – 136 с.
11. Патриотическое воспитание как фактор социализации студенческой молодежи: монография / С.В. Гузенина, В.Ф. Томилин, В.В. Черемиси [и др.]. – Тамбов: МИНЦ «Нобелистика», 2020. – 137 с.

12. Подласый, И.П. Педагогика в 2 т. Том 1. Теоретическая педагогика в 2 книгах. Книга 2: учебник для вузов [Электронный ресурс] / И.П. Подласый. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2023. – 386 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/512717> (дата обращения: 22.06.2025)

Педагогика

УДК 378.016

кандидат физико-математических наук Казакова Виктория Евгеньевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

кандидат физико-математических наук, доцент Панчишина Валентина Алексеевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

НЕКОТОРЫЕ ФАКТОРЫ ИНТЕГРАЦИИ ПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье приведен обобщенный анализ проблемы разработки интегративного содержания предметных учебных курсов в педагогическом вузе. Отмечена взаимосвязь интегративного и компетентного подходов. Выделена значимость фундаментальных знаний и развивающей профессиональной деятельности. Показано, что одним из факторов, оказывающих существенное влияние на интеграцию предметных знаний, является логика применения фундаментальных понятий и идей. Интеграция содержательных линий изучаемых дисциплин, которая осуществляется на основе выделения понятий межпредметного характера, позволит обеспечить освоение будущими учителями особых способов ориентировки в предметной области. Формирование интегративного содержания определяется на основе принципа профессионально-педагогической направленности обучения математике в педагогических вузах, сформулированного А.Г. Мордковичем, и, в частности, бинарности и ведущей идеи. Выдвижение на первый план связи конкретной вузовской дисциплины с соответствующим школьным предметом (согласно принципу ведущей идеи), определяет необходимость учитывать нормативные требования государственных стандартов общего образования. С другой стороны, интеграция предметной и методической подготовки (согласно принципу бинарности) предопределяет осмысление дидактических возможностей современных подходов к формированию предметно-методической компетенции у будущих педагогов. Теоретические аспекты иллюстрируются практическими примерами разработки интегративного содержания учебных курсов «Математическая логика» и «Подготовка к ОГЭ и ЕГЭ по математике» в рамках совместного изучения темы предикатов и неравенств. В статье описан подход к выбору содержания оценочных средств по математической логике в рамках рассматриваемой темы по алгебре, а также представлены результаты экспериментальной проверки методики их использования при обучении студентов в педагогическом вузе.

Ключевые слова: интегративный подход, будущий учитель математики, оценочные средства, логика, неравенства.

Annotation. The article presents a generalized analysis of the problem of developing the integrated content of subject-based training courses in a pedagogical university. The relationship between the integrated and competence-based approaches is noted. The importance of fundamental knowledge and developing professional activity is highlighted. It is shown that one of the factors that has a significant impact on the integration of subject knowledge is the logic of applying fundamental concepts and ideas. The integration of the content lines of the studied disciplines, which is carried out on the basis of identifying interdisciplinary concepts, will ensure that future teachers master special methods of orientation in the subject area. The formation of integrative content is determined on the basis of the principle of professional and pedagogical orientation of teaching mathematics in pedagogical universities, formulated by A.G. Mordkovich, and, in particular, binarity and the leading idea. The emphasis on the connection between a specific university discipline and the corresponding school subject (according to the principle of the leading idea) determines the need to take into account the regulatory requirements of state standards of general education. On the other hand, the integration of subject and methodological training (according to the principle of binarity) predetermines the understanding of the didactic possibilities of modern approaches to the formation of subject and methodological competence in future teachers. The theoretical aspects are illustrated by practical examples of the development of integrated content for the courses «Mathematical Logic» and «Preparation for the Basic State Exam and the Unified State Exam in Mathematics» within the framework of the joint study of the topic of predicates and inequalities. The article describes an approach to choosing the content of assessment tools in mathematical logic within the framework of the topic under consideration in algebra, and also presents the results of an experimental test of the methodology for their use in teaching students at a pedagogical university.

Key words: integrative approach, future mathematics teacher, assessment tools, logic, inequalities.

Введение. Известно, что проблема повышения качества подготовки будущих педагогов в вузе требует учета многих факторов, оказывающих существенное влияние на содержание и пути развития современного педагогического образования. При этом именно содержанию, формам и методам организации образовательного процесса в школе, обеспечивающим деятельность и личностно-ориентированную направленность школьного обучения, отводят важную роль. Как отмечено в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, значимость непрерывной трансформации содержания, технологий и организация высшего педагогического образования связана «с изменениями, происходящими в системе общего образования, с необходимостью обеспечивать опережающие темпы изменений системы подготовки педагогических кадров» [8, С. 5].

В настоящее время в качестве одного из перспективных подходов к образованию рассматривается интеграция различных дисциплин, в результате которой в рамках образовательных программ для педагогических специальностей могут совместно формироваться как предметные, так и психолого-педагогические компетенции у будущих учителей. Интегративный подход предполагает «взаимосвязанность и взаимообусловленность всех составляющих учебного процесса, качественное преобразование каждого элемента, входящего в систему и, как следствие, качественное изменение всей системы; объединение в целое ранее разрозненных частей... На развитие идей интеграции направлен и компетентный подход, т. к. компетенция – это интегративный результат...» [16, С. 145].

С позиций современных подходов к педагогическому образованию важно, чтобы для формирования компетентного (т.е. способного к практической профессиональной деятельности) учителя математики основу его подготовки составляли фундаментальные математические знания (предметная теоретическая подготовка) и развивающая профессиональная деятельность (функциональная подготовка). При этом для повышения качества теоретической подготовки необходимо обеспечить освоение будущими учителями особых способов ориентировки в предметной области.

Поэтому для обогащения дидактических возможностей предметно-методической подготовки будущих учителей математики необходимо осуществлять корректировку содержания университетских курсов по математике с учетом обновленных стандартов основного и среднего общего образования и проектирование соответствующих оценочных средств для выявления уровня сформированности профессиональных компетенций студентов-педагогов. В данной статье представлен интегративный аспект возможного решения названных проблем в практике обучения в педагогическом вузе. Эта статья продолжает цикл работ, выполняемых на кафедре математики и экономики ГГТ [6; 11].

Изложение основного материала статьи. Н.В. Чекалева, Н.С. Макарова, Ю.Б. Дроботенко выделяют несколько направлений интеграции психолого-педагогической, методической и предметной подготовки будущих педагогов в вузе, в том числе «интеграцию содержательных линий изучаемых дисциплин, которая осуществляется на основе выделения понятий межпредметного характера в процессе обучения» [16, С. 146].

Исследуем возможности интеграции двух разных содержательно-методических линий в структуре профессиональной подготовки будущих учителей математики в педагогическом вузе. Обратимся к теме «Уравнения и неравенства» учебного курса «Подготовка к ОГЭ и ЕГЭ по математике» и теме «Предикаты» учебного курса «Математическая логика». А также рассмотрим выводы специалистов о содержании математического образования школьников и студентов – будущих педагогов.

Заметим, что принцип ведущей идеи А.Г. Мордковича в концепции профессионально-педагогической направленности обучения математике в педагогических вузах предполагает выдвижение на первый план связи конкретной математической вузовской дисциплины с соответствующим школьным предметом. В профессиональной компетентности учителя математики специалисты выделяют «содержательную (наличие специальных математических знаний), технологическую (владение методами обучения математики) и личностную» характеристики [10, С. 73].

В этом отношении, чтобы продемонстрировать интегративные возможности предметной подготовки будущих учителей математики, обратимся к вузовскому курсу математической логики. При его изучении целесообразно акцентировать внимание будущих учителей математики на тесную связь многих школьных предметов с этой дисциплиной. В школьном курсе информатики, вероятности и статистики, а также алгебры и геометрии можно выявить наличие элементов содержания, взаимосвязанных с этой областью знания.

Более того, следует подчеркнуть, что на новом этапе формирования современного содержания школьного математического образования, обусловленном обновлением ФГОС ООО и СОО в 2021-2022 гг., регламентируются требования к предметным результатам по математике. Назовем некоторые из них в рамках углубленного курса в основной и средней школе:

- умение «строить высказывания и рассуждения на основе логических правил...», свободно оперировать понятиями «равносильные формулировки утверждений...» [13];
- умение «оценивать логическую правильность рассуждений...», умение оперировать понятиями «равносильность уравнений, неравенств и систем...» [12].

Таким образом, с учетом этих требований можно сказать, что будущим учителям математики, планирующим качественно подготавливать школьников к сдаче ГИА (особенно ЕГЭ профильного уровня), важно уметь выделять логическую составляющую решения. Как отмечается в [5, С. 48], «большинство ошибок абитуриентов имеет ту или иную логическую подоплеку». О необходимости интегрированного введения элементов логики в курс математики подготовительного факультета пишет Т.И. Кузнецова [9, С. 132-182].

С другой стороны, интегрировать предметную и методическую подготовку будущих учителей математики можно, следуя принципу профессионально-педагогической направленности обучения математике в педагогических вузах А.Г. Мордковича (фундаментальность, бинарность – интеграция научной и методической линии в рамках вузовского математического курса, ведущая идея, непрерывность). Например, Е.Н. Алексеева указывает, что при изучении математических дисциплин в вузе «должна быть обеспечена не только связь каждой фундаментальной математической дисциплины с элементарной математикой в контексте логико-математического анализа содержания школьного курса математики, но и освоены уникальные методические подходы к обучению школьников решению задач высокого уровня сложности» [1, С. 169].

Подчеркнем, что уравнения и неравенства являются наиболее подходящими математическими объектами для иллюстрации интегративных возможностей фундаментальных идей и понятий предметной подготовки будущих учителей математики. Знания и умения по решению уравнений и неравенств включены в Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения ООП СОО и элементов содержания для проведения единого государственного экзамена по математике.

Различные трактовки понятия уравнения (неравенства) анализирует А.А. Столяр с точки зрения педагогической целесообразности их использования в школьной практике и отмечается наличие различных смысловых значений термина [15, С. 287-290]. Для классов с углубленным изучением математики и факультативных занятий предлагается формировать общее понятие уравнения и неравенства на базе идеи логической функции (предиката) [15, С. 290-295]. При этом система уравнений (или неравенств) является конъюнкцией определяемых этими уравнениями (неравенствами) предикатов, а множеством решений системы является множество истинности этой конъюнкции. Совокупность же уравнений (неравенств) является дизъюнкцией определяемых этими уравнениями (неравенствами) предикатов, а множеством решений совокупности является множество истинности этой дизъюнкции. Таким образом, используется изоморфизм двух моделей булевой алгебры: алгебры предикатов и алгебры множеств.

В.И. Игошин, характеризуя три общелогические компетенции в деятельностном компоненте, в частности, выделяет умения «определять множества истинности различных конкретных предикатов; выявлять равносильные предикаты и предикаты, находящиеся в отношении логического следования путем сравнения их множеств истинности...» [3, С. 43]. Автор подчеркивает первичность логики равносильных преобразований при рассмотрении методов решения неравенств и уравнений и отмечает: «Непонимание законов логики приводит к запутыванию в случаях и подслучаях... Процесс же равносильных преобразований есть уникальный синтез математики и логики: математическое существо подвергается логическому анализу» [4, С. 260]. Однако, как отмечает П.Ф. Севрюков, «равносильности преобразований в школьном курсе математики не всегда уделяется должное внимание. Достаточно часто область определения уравнения или неравенства отождествляется с ограничениями, относящимися к тождественным преобразованиям» – отмечается в [14, С. 38].

Выдающийся российский математик А.Н. Колмогоров пишет: «Можно признать удачным введение в школу уточненного для нужд курса математики понимания термина «предложение» взамен более ученого «высказывательная форма» ... В применении к уравнениям и неравенствам отчетливая трактовка понятия равносильности уже вошла в практику нашей школы. ... Учащиеся, естественно, приходят к мысли, что два равносильных предложения имеют «один и тот же смысл». На языке математической логики говорят, что они являются записями одного и того же предиката. Термин «предикат», кажется, нигде не принят в учебниках общеобразовательной школы» [7, С. 21].

Наконец, В.И. Горбачев отмечает: «Классы уравнений, неравенств, систем (уравнений, неравенств), обладающие спецификой в постановке задач, методах решения, выступают разновидностями предикатов на числовых множествах с общей задачей поиска области истинности ... Классы уравнений, неравенств, систем характеризуются общими категориями «решение», «равносильность», имеют общую функциональную основу, закономерно исследуются в содержании либо функционально-аналитического, либо функционально-графического методов, составляющих предмет теории...» [2, С. 363].

Все названные факторы необходимо учитывать при разработке содержания оценочных средств для проверки сформированности профессиональной компетенции ПК-1 (способен осваивать и использовать теоретические знания и практические умения и навыки в предметной области при решении профессиональных задач) в аспекте действия только одного индикатора ПК-1.1 (знает структуру, состав и дидактические единицы предметной области) в рамках интегративного содержания темы «Предикаты» курса «Математическая логика» и темы «Уравнения и неравенства» вузовского курса «Подготовка к ОГЭ и ЕГЭ по математике». В экспериментальной проверке содержания и способов выполнения заданий по математической логике участвовали студенты четвертого курса направления подготовки Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профилей Математика и Физика в 2023-2024 и 2024-2025 учебных годах.

Опишем характер отдельных заданий из оценочных средств по «Математической логике» в рамках интегративного содержания темы «Предикаты» этого курса и темы «Уравнения и неравенства» вузовского курса «Подготовка к ОГЭ и ЕГЭ по математике»:

1) Определить множество истинности конъюнкции, дизъюнкции, отрицания, импликации, эквиваленции двух предикатов, заданных уравнением и неравенством на конечном числовом множестве.

2) Определить истинность высказываний, заданных системой (совокупностью) числовых неравенств (или их совокупностей, систем).

3) Найти множество истинности предиката, заданного системой неравенств и определенного на множестве вещественных чисел.

4) Найти множество истинности предиката, заданного совокупностью неравенств и определенного на множестве натуральных чисел.

5) Установить равносильность двух предикатов (заданных уравнениями или неравенствами) на пересечении ОДЗ соответствующих функций.

6) Установить равносильность двух предикатов (заданных уравнениями или неравенствами) на ОДЗ соответствующих функций первого (второго из представленных) предиката.

Рассмотрим некоторые результаты выполнения отдельных заданий из оценочных средств по «Математической логике» в рамках интегративного содержания темы «Предикаты» этого курса и темы «Уравнения и неравенства» вузовского курса «Подготовка к ОГЭ и ЕГЭ по математике». С заданием вида 1) справились все студенты, тем более, что оно было составной частью внеаудиторной самостоятельной работы. Результативность выполнения задания вида 2) в формате аудиторной самостоятельной работы составила более 65%. Полностью безошибочно с заданием вида 3), предлагавшемся в рамках аудиторной контрольной работы, справились более двух третей присутствовавших студентов. Ошибки остальных были в основном арифметическими, в двух работах было неверно найдено пересечение числовых промежутков. Однако с заданием вида 4) безошибочно справились уже лишь около 40% присутствовавших студентов. Подавляющее большинство ошибок было связано с некорректной записью ответа, не учитывающего дискретный характер полученного множества, в двух работах было неверно найдено объединение числовых множеств. Суммарная результативность выполнения отдельных заданий вида 5) и 6) в формате аудиторной самостоятельной работы составила от 43% до 60%, при этом все верные соответствия были установлены лишь в восьми случаях, подавляющее же большинство ответов были частично верными. При объяснении своего выбора студенты опирались на наличие равносильных преобразований уравнений и неравенств, поиск их ОДЗ, поиск множества истинности соответствующих предикатов. К особенностям экспериментальной проверки также можно отнести тот факт, что участвовавшие в ней студенты в школе изучали логику фрагментарно, вне рамок соответствующей темы учебного курса «Вероятность и статистика», появление которого регламентируют новые ФГОС ООО и СОО [12; 13].

Выводы. Таким образом, интеграция математических предметных знаний у будущих учителей математики в педагогическом вузе обусловлена определенными факторами, которые связаны не только с содержанием и спецификой формирования специальных знаний и умений, но и с необходимостью учета нормативных требований ФГОС ООО и СОО, а также с дидактическими возможностями современных подходов к формированию предметно-методической компетенции будущих учителей математики; глубиной применения ключевых интегративных понятий и идей (в частности, равносильности, неравенства) при обучении математике в школе и вузе. Формирование интегративного содержания основано на принципе профессионально-педагогической направленности обучения математике, сформулированного А.Г. Мордковичем, и, в частности, бинарности и ведущей идеи.

Литература:

1. Алексеева, Е.Н. Об актуализации содержания методической подготовки будущего учителя математики в условиях индивидуализации образования / Е.Н. Алексеева // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2023. – № 1(98). – С. 168-172
2. Горбачев, В.И. Предметные компетенции общего математического образования в категории субъектного развития / В.И. Горбачев. – Москва: ИНФРА-М, 2020. – 403 с.
3. Игошин, В.И. Логическая компетентность специалиста / В.И. Игошин // Математический вестник Вятского государственного университета. – 2022. – № 3(26). – С. 38-48
4. Игошин, В.И. Сборник задач по математической логике и теории алгоритмов: учебное пособие / В.И. Игошин. – Москва: КУРС: ИНФРА-М, 2019. – 392 с.
5. Жуков, А.В. Где ошибка? / А.В. Жуков // Математическое образование. – 2001. – № 1(16). – С. 38-67
6. Казакова, В.Е. К вопросу о предметной подготовке по дискретной математике в педагогическом университете / В.Е. Казакова, В.А. Панчишина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82(1). – С. 188-191
7. Колмогоров, А.Н. Логика и основания математики: педагогические и мировоззренческие проблемы / А.Н. Колмогоров. – Москва: Луч, 2022. – 100 с.
8. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. – URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/76083.html> (дата обращения: 24.11.2024)
9. Кузнецова, Т.И. Модель выпускника подготовительного факультета в пространстве предвузовского математического образования / Т.И. Кузнецова. – 2-е изд. – Москва: Либроком, 2011. – 478 с.
10. Латышева, Л.П. Аудиторная профессионализирующая деятельность студентов математического факультета педвуза / Л.П. Латышева, А.Ю. Скорнякова, Е.Л. Черемных // Вестник Вятского государственного университета. – 2020. – № 1. – С. 72-83

11. Панчишина, В.А. Проектирование оценочных средств для системы профессиональной подготовки будущих учителей математики / В.А. Панчишина, В.Е. Казакова // Проблемы современного педагогического образования: Сборник научных трудов. – Ялта: ГПА, 2023. – № 81(1). – С. 132-135
12. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 12.08.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/ (дата обращения: 24.11.2024)
13. Приказ Минпросвещения России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» № 287 [от 31.05.2021 (ред. от 08.11.2022)]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 24.11.2024)
14. Севрюков, П.Ф. О равносильных преобразованиях при решении задач / П.Ф. Севрюков // Математика в школе. – 2022. – № 1. – С. 38-43
15. Столяр, А.А. Педагогика математики / А.А. Столяр. – Минск: Вышэйшая школа, 1986. – 414 с.
16. Чекалева, Н.В. Интеграция психолого-педагогической, методической и предметной подготовки будущих педагогов в вузе / Н.В. Чекалева, Н.С. Макарова, Ю.Б. Дроботенко // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2018. – № 3(33). – С. 144-150

Педагогика

УДК 37.013.43

аспирант Кайманова Виктория Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный институт культуры» (г. Казань)

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Творчество как синергетический эффект отношения, деятельности, способа познания, процесса обуславливает целостную реализацию человека: физического, психического, социального. Цель исследования – дать определение понятиям «творческое мышление», «творческие способности», «творческая активность», «креативность», «творческая личность», «критерии творчества», «творческая деятельность» с учетом достижений современной науки и значимости для педагогического исследования процесса формирования опыта творческой деятельности учащейся молодежи. Творческое мышление выполняет ведущую роль в процессе формирования опыта творческой деятельности и позволяет рассматривать человека как творца собственной жизни. Жизнь – это творческий акт познания, поиска смысла существования, само- и жизнестворчества. Творческие способности содействуют формированию мотивации творческой деятельности. Значение творческой активности заключается в том, что она выражает устойчивую направленность личности рассматривать решение одной проблемы как начало следующей. Взаимосвязь креативности, творческого мышления, творческих способностей и творческой активности создает основу формирования опыта творческой деятельности. Каждый человек может быть творческой личностью. Предрасположенность к творчеству заложена в архетипе человечества и генетике конкретного человека как механизм самореализации в процессе жизнедеятельности. Опыт творческой деятельности человек приобретает в процессе межсубъектного общения.

Ключевые слова: творческое мышление, творческие способности, творческая активность, креативность, творческая личность, критерии творчества, творческая деятельность, творчество.

Annotation. Creativity as a synergetic effect of attitude, activity, way of cognition, process determines the integral realization of a person: physical, mental, social. The purpose of the study is to define the concepts of «creative thinking», «creative abilities», «creative activity», «creativity», «creative personality», «criteria of creativity», «creative activity» taking into account the achievements of modern science and the significance for pedagogical research of the process of forming the experience of creative activity of students. Creative thinking plays a leading role in the process of forming the experience of creative activity and allows us to consider a person as the creator of his own life. Life is a creative act of cognition, search for the meaning of existence, self- and life-creation. Creative abilities contribute to the formation of motivation for creative activity. The significance of creative activity lies in the fact that it expresses a stable focus of the individual to consider the solution of one problem as the beginning of the next. The relationship between creativity, creative thinking, creative abilities and creative activity creates the basis for the formation of the experience of creative activity. Every person can be a creative person. The predisposition to creativity is embedded in the archetype of humanity and the genetics of a specific person as a mechanism of self-realization in the process of life. A person acquires experience of creative activity in the process of intersubjective communication.

Key words: creative thinking, creative abilities, creative activity, creativity, creative personality, creativity criteria, creative activity, creativity.

Введение. Творчество составляет предмет исследований многих наук. Теоретические основы изучения проблем творчества разрабатывается философией и психологией. В философии творчество рассматривается как полифонический феномен [2, С. 752]. Философы выделяют в творчестве: онтологическую составляющую, как над-деятельностное, креативное отношение субъекта к действительности и самому себе; культурологическую составляющую, как предметную деятельность субъекта по созданию материальных и духовных ценностей, сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей; гносеологическую составляющую, как способ познания и качественного преобразование бытия, создания социально значимого нового; аксиологическую составляющую, как процесс межсубъектного взаимодействия для создания и передачи ценностей, обладающих общественной значимостью [2, С. 210, 613, 692, 752].

В философии неоднократно классифицировали определения творчества по разным основаниям [1; 8; 10]. Философские исследования позволяют рассматривать творчество как синергетический эффект над-деятельностного отношения субъекта к действительности и самому себе, предметной деятельности по созданию культуры, способа познания и создания социально значимого нового, процесса межсубъектного взаимодействия для создания и передачи культурных ценностей, сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Творчество как синергетический эффект отношения, деятельности, способа познания, процесса обуславливает целостную реализацию человека: физического, психического, социального.

В психологии творчество трактуется как: процесс развития мира и самосовершенствования/самотворчества/жизнестворчества человека [1, С. 8; 7, С. 19-20]; необходимое условие существования человека, обуславливающее его

самоактуализацию и самовыражение и основанное на комбинировании старого в новые сочетания, создании культурных и материальных ценностей, осознании собственного опыта [4, С. 7-8; 6, С. 305]; деятельность, результат которой характеризуется объективной новизной (новый результат, имеющий общественное значение) или субъективной новизной (результат новый только для автора и не имеет общественного значения) [6, С. 10]; интеллектуальная, неадаптивная активность, обуславливающая процесс самостоятельного создания, без стимулирования из вне оригинального результата [3, С. 286, 298; 6, С. 171].

Анализ психологических концепций о сущности творчества неоднократно проводился в научной литературе [1, С. 11-42; 6, С. 12-18; 8, С. 3-26]. Психологические исследования позволяют рассматривать творчество как процесс развития мира и человека, взаимодействия реальностей, обуславливающий созидание нового, развитие форм творчества, одна из которых – творческая деятельность человека [1, С. 8]; активную деятельность, характеризующую высшее проявление феномена «Человек» и включающую самостоятельное целеполагание, создание общественно значимых культурных и материальных ценностей, самоактуализацию и самовыражение [4, С. 7-8; 3, С. 5, 301; 6, С. 305].

Психология творчества как специальная область знания изучает сущность, содержание, функции творческой деятельности, формирование и развитие творческого потенциала человека [1, С. 11-43]. Основные понятия психологии творчества – это творческое мышление, творческие способности, творческая активность, креативность, творческая личность, критерии творчества, творческая деятельность. Сущность этих понятий составляет предмет научных дискуссий. Цель исследования – дать определение понятиям «творческое мышление», «творческие способности», «творческая активность», «креативность», «творческая личность», «критерии творчества», «творческая деятельность» с учетом достижений современной науки и значимости для педагогического исследования процесса формирования опыта творческой деятельности учащейся молодежи.

Изложение основного материала статьи. Творческое мышление мы понимаем, как психический процесс, возникающий в результате взаимодействия полушарий мозга и обуславливающий анализ информации, формирование представлений, принятие принципиально новых решений посредством образных, сенсорных, нестандартных мыслительных связей и концепций, что приводит к новаторским идеям и открытиям [5, С. 48; 6, С. 150]. В контексте формирования опыта творческой деятельности значение творческого мышления состоит в том, что оно позволяет искать принципиально новые решения проблем, создавать инновации, проявлять индивидуальность, удовлетворять потребность в саморазвитии и самосовершенствовании.

В специальной литературе творческое мышление рассматривается во взаимосвязи с дивергентным, конвергентным, латеральным мышлениями. Дивергентное мышление ориентировано на поиск множества неожиданных/нестандартных решений одной проблемы на основе однозначных данных; конвергентное связано с поиском единственно правильного/лучшего решения проблемы при наличии многих условий; латеральное предусматривает поиск новых и нестандартных способов решения проблемы в рамках заданных условий [6, С. 162, 304]. Дивергентное, конвергентное, латеральное мышления ориентированы на поиск креативных решений в рамках заданных условий. Творческое мышление ориентировано на принципиально новое решение «на основе неоднозначных данных» [6, С. 150]. Творческое, дивергентное, конвергентное, латеральное мышления сопряжены, но не идентичны [3, С. 79; 8].

Для формирования опыта творческой деятельности человеку необходимы творческие способности. Известно, что способности – индивидуально-психологические особенности человека, которые способствуют формированию знаний, умений, навыков, успешному выполнению деятельности [3, С. 20-21; 11, С. 9; 12, С. 175]. Творческие способности – не отдельная, не зависимо существующая или особая данность. Творческие способности выражают максимальное развитие способностей личности [3, С. 302; 12, С. 231-232].

Творческие способности – это индивидуально-психологические особенности человека, которые способствуют развитию деятельности по инициативе ее субъекта, а также обеспечивают успешное выполнение (результативность) конкретного вида творческой деятельности (литературного, музыкального, художественного, научного, технического и других) [3, С. 129]. Особую роль в структуре творческих способностей выполняют познавательный интерес, зрительная и эмоциональная память, эмоциональное и техническое воображение, творческое мышление, самостоятельность [5, С. 50].

В научной литературе активность человека рассматривается в контексте инициативности и выдвижения новых идей [3, С. 6-8], субъектности и деятельности [9, С. 8-12; 10, С. 55], эффекта аккумулированных взаимодействий. Поэтому и сущность творчества, по мнению психологов, выражает преобразующую активность человека [6, С. 171]. Для проявления творческой активности необходима определенная взаимосвязь психофизиологических особенностей человека (функций правого и левого полушарий головного мозга, темперамента, стрессоустойчивости и другого) [6, С. 185-186].

Анализ специальной литературы позволил рассматривать творческую активность как качество личности, формирующееся в следствие интеграции ее интеллектуальных (воображение, творческое мышление, избирательность и другие) и мотивационных (любознательность, настойчивость, удовлетворение от найденных решений, желание творить и другое) характеристик и проявляющееся в готовности к самостоятельному определению цели и актуализации знаний, умений, навыков, опыта для ее достижения; осознанной постановке проблемы и поиске новых решений [6, С. 268].

Понятие «креативность» (от лат. creatio – созидание) – одно из наиболее дискуссионных. Некоторые авторы рассматривают креативность как творческий потенциал человека, который дан ему от природы [1, С. 7-8]. По мнению других авторов, креативность включает не только творческий потенциал, но и мотивационные, эмоциональные, интеллектуальные, эстетические, компетентностные характеристики человека, проявляется в дивергентном, конвергентном, латеральном мышлении. Это позволяет рассматривать креативность и как процесс и как отношение к жизнедеятельности. В следствие этого можно сказать, что креативность отражает не только творческий потенциал человека, но и процесс и его инновационный результат [6, С. 160-162].

Вариативные взгляды ученых на феномен креативности неоднократно представлены в научных трудах [1, С. 7-8, 68-118; 6, С. 156-200]. Анализ этих публикаций, позволяет отметить, что, не смотря на разное понимание сущности и содержания креативности, все авторы единодушны в том, что это сложное (многомерное) психическое образование. Для достижения цели данного исследования ценностью представляет понимание креативности как субъективной детерминанты творчества, проявляющейся в преодолении стереотипов и нестандартных действиях, инновационных преобразованиях во всех сферах жизни человека на уровнях личности, процесса, результата [6, С. 160].

Как в сложное психическое образование в структуру креативности включают когнитивное мышление, проявляющееся в дивергентном, конвергентном, латеральном ментальном процессе, когнитивную деятельность, познавательные потребности, личностные характеристики [6, С. 286].

В специальной литературе творческую личность рассматривают как движущую силу человечества [6, С. 7]. Анализ научной литературы позволяет сказать, что творческая личность – это субъект социальной реальности, характеризующийся устойчивой направленностью на инновационные достижения, непрерывное создание качественно новых материальных и духовных ценностей [6, С. 160]. В характеристике творческой личности чаще всего выделяют следующие составляющие:

- перцептивную: внимание, впечатлительность, восприимчивость, воображение, наблюдательность, зрительная и эмоциональная память, толерантность;
- интеллектуальную: интуиция, фантазия, выдумка, обширность знаний, изобретательность, творческое и креативное мышление, творческие способности;
- деятельностную: сотрудничество, оригинальность, образность, новое качественное преобразование объекта, создание новых общезначимых ценностей, самостоятельность, активность;
- мотивационную: удовлетворение не только от достижения цели творчества, но и от процесса, стремление к творческой деятельности, любознательность, стремление к саморазвитию, самоактуализации, самовыражению;
- характерологическую: инициативность, самоорганизация, работоспособность, находчивость, гибкость, упорство, настойчивость, независимость.

Разнообразные трактовки определения понятия «творчества» обусловили понимание того, что критерий творчества не может быть универсальным [6, С. 11-13]. Критерием творчества может быть результат, сопряженный с самостоятельным созданием новых общественно значимых материальных или духовных ценностей, а также процесс самостоятельного создания таких ценностей, способствующий самореализации, самовыражению личности творца [3, С. 5, 75]. Общую основу при определении критерия творчества представляет развитие как способ изменения материи, переход от старого к новому.

Анализ вариативных трактовок понятия «творческая деятельность» неоднократно представлен в научных трудах [8]. Несмотря на разные определения понятия «творческая деятельность» все авторы единодушны в том, что творчество априори представляет собой форму деятельности человека.

Из изложенного следует, что творческая деятельность – процесс самостоятельного создания новых общественно значимых материальных или духовных ценностей, способствующий самореализации, самовыражению личности творца, а также самотворчества и жизнетворчества, выражающий устойчивую направленность личности на самопознание, самовоспитание, самоактуализацию, самоутверждение, самосовершенствование, творческое решение проблем. Из данного определения следует, что творческая деятельность связана с решением профессиональных задач (творческие профессии, изобретательство, рационализаторство, конструирование, дизайн, научные исследования), а также самотворчеством и жизнетворчеством личности.

Выводы. Понятия «творческое мышление», «творческие способности», «творческая активность», «креативность», «творческая личность», «критерии творчества», «творческая деятельность» составляют основу педагогического исследования процесса формирования опыта творческой деятельности учащейся молодежи. Творческое мышление выполняет ведущую роль в процессе формирования опыта творческой деятельности и позволяет рассматривать человека как творца собственной жизни. Жизнь – это творческий акт познания, поиска смысла существования, само- и жизнетворчества. Творческие способности и творческая деятельность диалектично взаимосвязаны и обуславливают развитие друг друга. Творческие способности содействуют формированию мотивации творческой деятельности. Значение творческой активности заключается в том, что она выражает устойчивую направленность личности рассматривать решение одной проблемы как начало следующей [10, С. 62]. Взаимосвязь креативности (творческого начала), творческого мышления, творческих способностей и творческой активности и создает основу формирования опыта творческой деятельности. Каждый человек может быть творческой личностью. Предрасположенность к творчеству заложена в архетипе человечества и генетике конкретного человека как механизм самореализации в процессе жизнедеятельности. Опыт творческой деятельности человек приобретает в процессе межсубъектного общения. «... нет более общительного процесса, нежели собственно творчество. Творчество по самой сути своей коммуникативно» [2, С. 436].

Литература:

1. Барышева, Т.А. Психология творчества: учебник для вузов / Т.А. Барышева. – Москва: Юрайт, 2025. – 300 с.
2. Батищев, Г.С. Избранные произведения / Г.С. Батищев; под общ. ред. З.К. Шаукеновой. – Алматы: Институт философии, политологии и религиоведения КН МОН РК, 2015. – 880 с.
3. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – Москва: Академия, 2002. – 320 с.
4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: книга для учителя / Л.С. Выготский. – Москва: Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Москва: Искусство, 1968. – 577 с.
6. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 434 с.
7. Леонтьев, Д.А. Шанс для творчества (конфликты и стратегии их разрешения) / Д.А. Леонтьев // Конфликт в конструктивной психологии: тезисы докладов и сообщений на 2-й научно-практической конференции по конструктивной психологии. – Красноярск, 1990. – С. 17-20
8. Нечаев, Н.Н. Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы / Н.Н. Нечаев // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 3-26
9. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
10. Савенков, А.И. Психология творчества / А.И. Савенков // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2009. – № 2. – С. 46-63
11. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
12. Шадриков, В.Д. Способности человека / В.Д. Шадриков. – Москва: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 285 с.

Педагогика

УДК 37.013.43

аспирант Кайманова Виктория Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный институт культуры» (г. Казань)

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Творчество как синергетический эффект отношения, деятельности, способа познания, процесса обуславливает целостную реализацию человека. Цель исследования – обосновать научно-педагогические основы исследования процесса формирования опыта творческой деятельности учащейся молодежи. Творческая деятельность – процесс самостоятельного создания новых общественно значимых материальных или духовных ценностей,

способствующий самореализации, самовыражению личности творца. Сущность творческой деятельности выражает процесс освоения субъектом новых способов деятельности для творческого решения конкретной задачи, целостного саморазвития и самосовершенствования. В содержании творческой деятельности можно выделить интеллектуально-созидательный, эмоционально-мотивационный, субъектно-ценностный компоненты. Сущность и содержание творческой деятельности позволяют характеризовать человека как активно-деятельностного субъекта, ориентированного на развитие культурного и социального воспроизводства, само- и жизнетворчество. Теоретические основания для изучения содержания творческой деятельности составили интеллектуально-созидательный и субъектно-ценностный подходы, концепции эмоционально-мотивационной сферы личности. Опыт творческой деятельности человек приобретает в процессе межсубъектного общения. Формирование опыта творческой деятельности – это специально организованный процесс освоения субъектом новых способов деятельности для создания уникальных общественно значимых материальных или духовных ценностей и (или) целостного саморазвития, само- и жизнетворчества, результат которого составляет развитие личностных творческих характеристик. Формирование опыта творческой деятельности предусматривает организацию специального процесса для развития творческих характеристик личности.

Ключевые слова: творческая личность, творческая деятельность, творчество, саморазвитие, интеллектуально-созидательный подход, субъектно-ценностный подход, эмоционально-мотивационная сфера, жизнетворчество.

Annotation. Creativity as a synergetic effect of attitude, activity, way of cognition, process determines the integral realization of a person. The purpose of the study is to substantiate the scientific and pedagogical foundations of the study of the process of forming the experience of creative activity of young students. Creative activity is a process of independent creation of new socially significant material or spiritual values, contributing to self-realization, self-expression of the creator's personality. The essence of creative activity expresses the process of mastering by the subject of new methods of activity for creative solution of a specific problem, holistic self-development and self-improvement. In the content of creative activity, it is possible to distinguish intellectual and creative, emotional and motivational, subjective and value components. The essence and content of creative activity allow us to characterize a person as an active subject, focused on the development of cultural and social reproduction, self- and life-creation. The theoretical basis for studying the content of creative activity consisted of intellectual and creative and subjective-value approaches, concepts of the emotional and motivational sphere of the individual. A person acquires experience of creative activity in the process of intersubjective communication. Formation of experience of creative activity is a specially organized process of mastering by a subject new methods of activity for creation of unique socially significant material or spiritual values and (or) integral self-development, self- and life-creation, the result of which is development of personal creative characteristics. Formation of experience of creative activity provides for organization of a special process for development of creative characteristics of the personality.

Key words: creative personality, creative activity, creativity, self-development, intellectual and creative approach, subject-value approach, emotional and motivational sphere, life creativity.

Введение. Творчество – понятие междисциплинарное. Сложность изучения творчества обусловлена его динамичностью и многогранностью [2]. По нашему мнению, творчество – это отношение субъекта к действительности и самому себе, проявляющееся в процессе сознательного качественного преобразования бытия, предметной деятельности по созиданию социально значимого нового и уникального, межсубъектном взаимодействии для развития культурного и социального воспроизводства, само- и жизнетворчестве личности.

Понятие «отношение» научно обосновано профессором В.Н. Мясичевым, основоположником отечественной концепции отношений личности. Под отношением понимают психологическую связь человека с окружающим его миром вещей и людей. Совокупность отношений образует систему, которая включает: субъект-объектные (отношение к предметам, процессам, фактам внешнего мира) и субъект-субъектные (межличностные) отношения, самоотношение (отношение человека к самому себе) [12, С. 14-39]. Отношения обусловлены мотивацией человека и взаимодействием с окружающей средой и включают когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Понятие «отношение» позволяет характеризовать человека как деятельностного субъекта, сознательно преобразующего действительность, а творчество как основание его целостного развития, посредством освоения новых способов деятельности [19, С. 136]. Цель исследования – обосновать научно-педагогические основы исследования процесса формирования опыта творческой деятельности учащейся молодежи.

Изложение основного материала статьи. Анализ специальной литературы [5; 8; 9; 13; 16] позволяет рассматривать творческую деятельность как процесс самостоятельного создания новых общественно значимых материальных или духовных ценностей, способствующий самореализации, самовыражению личности творца, а также самотворчества и жизнетворчества, выражающий устойчивую направленность личности на самопознание, самовоспитание, самоактуализацию, самоутверждение, самосовершенствование, творческое решение проблем. Из данного определения следует, что творческая деятельность связана с решением профессиональных задач (творческие профессии, изобретательство, рационализаторство, конструирование, дизайн, научные исследования), а также самотворчеством и жизнетворчеством личности.

Сущность творческой деятельности выражает процесс освоения субъектом новых способов деятельности для творческого решения конкретной задачи, целостного саморазвития и самосовершенствования. В содержании творческой деятельности можно выделить следующие компоненты:

- интеллектуально-созидательный, включающий творческое мышление, творческие способности, творческую активность, креативность и обеспечивающий готовность субъекта к осознанной постановке проблемы, самостоятельному определению цели и актуализации знаний, умений, навыков, опыта для ее достижения, преодолению стереотипов и принятию решений, способствующих новаторским идеям и открытиям, успешному выполнению конкретного вида творческой деятельности;

- эмоционально-мотивационный, объединяющий впечатлительность, восприимчивость, воображение, наблюдательность, любознательность, зрительную и эмоциональную память; устойчивую направленность субъекта на непрерывное самостоятельное создание новых общественно значимых материальных или духовных ценностей, инновационные достижения; мотивацию к самопознанию, самовоспитанию, самоактуализации, самоутверждению, самосовершенствованию, творческому решению проблем во всех сферах жизни человека на уровнях личности, процесса, результата; стремление к творческой деятельности, удовлетворение и от достижения цели и процесса и способствующий самореализации, самовыражению, само- и жизнетворчеству личности;

- субъектно-ценностный, охватывающий перцептивные качества (внимание, толерантность, сотрудничество, гибкость, самоорганизация) и характерологические черты (организованность, самостоятельность, целеустремленность, настойчивость, инициативность, работоспособность, находчивость, упорство, независимость, активность, сознательное развитие собственной деятельности, общительность) человека как социального субъекта и направленный на целостное

развитие личности, качественное преобразование бытия, совершенствование культурного и социального воспроизводства, сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Теоретические основания для изучения содержания творческой деятельности составили интеллектуально-созидательный (М.П. Барболин) и субъектно-ценностный (А.В. Бездухов, В.П. Бездухов) подходы, концепции эмоционально-мотивационной сферы личности (К. Изард, А.Н. Лук, Е.А. Пырьев).

В рамках интеллектуально-созидательного подхода интеллект рассматривается как способность организма к преобразованию бытия, созидание – как творческий процесс создания нового общественно значимого. Как теоретическое основание педагогического исследования интеллектуально-созидательный подход ориентирует на организацию образования как средства накопления человеческого капитала в процессе развития созидательного мышления и включения обучающихся в созидательную деятельность для реализации своего интеллектуального потенциала [1].

В рамках субъектно-ценностного подхода изучается смысл этических категорий, формирование этического сознания и ценностей жизнетворчества, взаимный переход ценностей «для себя» в ценности «для другого». Как теоретическое основание педагогического исследования субъектно-ценностный подход ориентирует на организацию нравственно-педагогического взаимодействия и нравственного воспитания как процесса жизнетворчества, формирование у субъектов образовательного процесса духовно-нравственных ценностей и осознание смысловой составляющей знания об этических категориях; развитие способности к рефлексивному ценностному целеполаганию [3; 4].

В рамках концепций эмоционально-мотивационной сферы личности изучаются эмоции как побудитель активной деятельности человека, выясняется сущность эмоциональной мотивации, устанавливается взаимосвязь между эмоциональными процессами (преимущественно бессознательными) и эмоциональными свойствами (осознаваемыми человеком). Как теоретическое основание педагогического исследования концепции эмоционально-мотивационной сферы личности ориентируют на использование мотивационных возможностей эмоций в формировании познавательной самостоятельности и активизации учебно-творческой деятельности обучающихся. Положительные эмоции способствуют закреплению полезных навыков, побуждают к творчеству и общению с людьми [7, С. 36-38; 11, С. 15; 15, С. 83-93].

Понятие «опыт творческой деятельности» уже рассматривалось в педагогической науке. Уважаемые авторы трактуют опыт творческой деятельности как:

- составляющую социального опыта [10, С. 51-52];
- качество личности, обуславливающее приобретение специальных знаний, умений, навыков и самостоятельное их использование на практике для и актуализации личностных функций [18, С. 31];
- духовный продукт, предусматривающий единство знаний, умений и способов поиска проблем и путей их разрешения, способствующее преобразованию личности и ее мировосприятию [6, С. 54];
- творческое отношение и готовность личности к реализации индивидуальных деятельностных инициатив посредством совокупности действий, не поддающихся описанию в виде четко регулируемой системы операции [14; 17].

Анализ литературы позволил определить опыт творческой деятельности как качество личности, включающее системную целостность знаний, умений, навыков, традиционных российских духовно-нравственных ценностей, обуславливающую развитие личностных творческих характеристик и готовность к самоорганизации активной деятельности по созданию уникального общественно значимого продукта и (или) само- и жизнетворчеству, эффективному освоению новых способов деятельности для целостного саморазвития и самосовершенствования и творческого решения конкретной задачи. Формирование опыта творческой деятельности – это специально организованный процесс освоения субъектом новых способов деятельности для создания уникальных общественно значимых материальных или духовных ценностей и (или) целостного саморазвития, само- и жизнетворчества, результат которого составляет развитие личностных творческих характеристик.

Выводы. Сущность творческой деятельности выражает процесс и результат сознательного качественного преобразования человеком действительности и целостного саморазвития, само- и жизнетворчества.

Содержание творческой деятельности включает: знания, творческое мышление, творческие способности, творческую активность, креативность, эмоции, мотивы, перцептивные качества, характерологические черты субъекта деятельности.

Сущность и содержание творческой деятельности позволяют характеризовать человека как активно-деятельностного субъекта, ориентированного на развитие культурного и социального воспроизводства, само- и жизнетворчество.

Опыт творческой деятельности сопряжен с качествами личности. Формирование опыта творческой деятельности предусматривает организацию специального процесса для развития творческих характеристик личности (любопытность, воображение, креативность, гибкость).

Литература:

1. Барболин, М.П. Концептуальная модель инновационного интеллектуально-созидающего высшего образования / М.П. Барболин // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 2. – С. 104-108
2. Барышева, Т.А. Психология творчества: учебник для вузов / Т.А. Барышева. – Москва: Юрайт, 2025. – 300 с.
3. Бездухов, А.В. Сущность субъектно-ценностного подхода к формированию этического сознания будущего учителя / А.В. Бездухов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 2(34). – С. 203-211
4. Бездухов, В.П. Подходы к формированию опыта нравственного поведения учащихся / В.П. Бездухов, И.А. Носков // Мир образования – образование в мире. – 2018. – № 2(70). – С. 75-81
5. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – Москва: Академия, 2002. – 320 с.
6. Иванова, О.Н. Формирование опыта творческой деятельности учащихся: На материале учреждений дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Н. Иванова. – Саратов, 2003. – 203 с.
7. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард; [пер. с англ. В. Мисник, А. Татлыбаева]. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 464 с.
8. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 434 с.
9. Леонтьев, Д.А. Шанс для творчества (конфликты и стратегии их разрешения) / Д.А. Леонтьев // Конфликт в конструктивной психологии: тезисы докладов и сообщений на 2-й научно-практической конференции по конструктивной психологии. – Красноярск, 1990. – С. 17-20
10. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – Москва: Педагогика, 1981. – 186 с.
11. Лук, А.Н. Эмоции и личность / А.Н. Лук. – Москва: Знание, 1982. – 176 с.
12. Мясичев, В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В.Н. Мясичев; под ред. А.А. Бодалева. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.
13. Нечаев, Н.Н. Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы / Н.Н. Нечаев // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 3-26

14. Неясова, И.А. Особенности формирования опыта творческой деятельности у младших школьников в условиях дополнительного образования / И.А. Неясова, Ю.Н. Соколова // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 4(32). – С. 45-51
15. Пырьев, Е.А. Мотивационная функция эмоций: экспериментальный подход к изучению / Е.А. Пырьев // Вестник практической психологии образования. – 2019. – Т. 16. – № 3. – С. 83-93
16. Савенков, А.И. Психология творчества / А.И. Савенков // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2009. – № 2. – С. 46-63
17. Соколова, Ю.Н. Опыт творческой деятельности личности как педагогический феномен / Ю.Н. Соколова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61(1). – С. 286-289
18. Ужан, О.Ю. Формирование опыта творческой деятельности старших школьников в процессе интегрированного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Ю. Ужан. – Кемерово, 2018. – 192 с.
19. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека / В.Д. Шадриков. – Москва: Институт психологии РАН, 2013. – 464 с.

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук Калинина Евгения Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел)

ВЗГЛЯДЫ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ НА ВОПРОС УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. В условиях трансформации образовательной парадигмы, акцент с передачи знаний смещается на развитие интеллектуального потенциала личности, критического мышления, рефлексии и способности к самообучению. В этой связи вновь становится актуальным возвращение к понятию «умственное воспитание», в связи с его ключевой ролью в формировании когнитивной компетентности обучающихся. В статье рассматривается многогранное и комплексное явление «умственное воспитание» в контексте отечественной образовательной традиции и современного педагогического знания. Указывается, что термин «умственное воспитание» в педагогике используется реже, чем «умственное развитие», однако он включает более широкий спектр задач, охватывающих не только когнитивную сферу, но и мировоззренческие установки. Раскрывается отличие между умственным развитием как естественным процессом и умственным воспитанием как целенаправленной педагогической деятельностью. Структура умственного воспитания включает развитие познавательных функций, формирование устойчивой мотивации и интеллектуальной самостоятельности учащихся. Автор анализирует взгляды классиков отечественной педагогики (К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого и др.) на значение умственного воспитания. Статья отмечает, что современное умственное воспитание не сводится к передаче знаний, а направлено на развитие способности мыслить, рассуждать и творчески решать задачи. Подчеркивается значимость когнитивно-деятельностных и личностно-ориентированных подходов. Обсуждается роль мотивационной составляющей как движущей силы интеллектуального развития. Указывается на важность саморегуляции, критического мышления и интеллектуальной автономии обучающегося. Приводится современное определение умственного воспитания как системы педагогических воздействий, обеспечивающих развитие интеллектуальной культуры личности.

Ключевые слова: умственное воспитание, умственное развитие, педагогическая деятельность, мотивация к обучению, отечественные исследователи педагогики, образовательный процесс, личностное становление.

Annotation. In the context of the transformation of the educational paradigm, the focus has shifted from knowledge transfer to the development of intellectual potential, critical thinking, reflection, and the ability to learn on one's own. In this regard, the concept of «mental education» has become relevant again, as it plays a crucial role in shaping the cognitive competence of students. The article examines the multifaceted and complex phenomenon of «mental education» in the context of the Russian educational tradition and modern pedagogical knowledge. It is noted that the term «mental education» is less commonly used in pedagogy than «mental development», but it encompasses a broader range of tasks that cover not only the cognitive sphere but also worldview attitudes. The article highlights the distinction between mental development as a natural process and mental education as a purposeful pedagogical activity. The structure of mental education includes the development of cognitive functions, the formation of stable motivation, and the intellectual independence of students. The author analyzes the views of the classics of Russian pedagogy (K.D. Ushinsky, V.A. Sukhomlinsky, L.N. Tolstoy, and others) on the importance of mental education. The article notes that modern mental education is not limited to the transmission of knowledge, but is aimed at developing the ability to think, reason, and solve problems creatively. The importance of cognitive-activity and personality-oriented approaches is emphasized. The role of motivation as a driving force for intellectual development is discussed. The importance of self-regulation, critical thinking, and the learner's intellectual autonomy is emphasized. A modern definition of mental education as a system of pedagogical influences that ensure the development of an individual's intellectual culture is provided.

Key words: mental education, mental development, pedagogical activity, motivation to learn, domestic researchers of pedagogy, educational process, personal development.

Введение. Современный мир можно охарактеризовать, как гонку за количественными параметрами уровня развития различных компетенций подрастающего поколения. Однако достижение высоких качественных показателей остается стратегически значимым направлением современного отечественного образования. Умение анализировать, размышлять, отбирать и фильтровать наиболее релевантную информацию среди множества данных, умение и стремление к самостоятельному поиску нового материала – все это является актуальными характеристиками современного человека, без которых он становится неконкурентоспособным в сегодняшнем социуме.

В современной педагогической науке не часто встречается понятие «умственное воспитание», так как фокус все больше смещается на конкретные, узкие аспекты когнитивного развития и образовательные результаты. Но на наш взгляд данный термин является настолько многогранным, что невозможно обойти стороной значимость рассматриваемого процесса в развитии личности.

В современном понимании воспитание – это предоставление обучающимся таких условий, которые будут способствовать их самоопределению и социализации, опираясь при этом на социокультурные, традиционные российские духовно-нравственные ценности, общепринятые правила и нормы человеческого общения, направленные на благо личности, семьи, общества и государства [20]. Акцент делается на всестороннем развитии личности ребенка, как совокупности количественных и качественных ее изменений, приводящих к образованию новых форм бытия, инновациям и

достижению более высокого уровня формирования компетенций. Отсюда мы определяем, что в основном воспитание предполагает «создание условий», в том числе и для формирования, развития интеллектуальной сферы личности. В связи с этим мы и обращаемся к понятию «умственное воспитание».

Изложение основного материала статьи. Зачастую в научной литературе исследуемое понятие тесно переплетается с термином «умственное развитие». Развитие представляет собой совокупность количественных и качественных преобразований личности, отражающих ее переход от простых форм к более сложным.

В педагогической теории развитие понимается как поступательный процесс, связанный с ростом структурной сложности и дифференциации на каждом этапе онтогенеза. Такой подход подчеркивает его позитивную направленность: повышение функциональной эффективности, качественное совершенствование и увеличение содержательного многообразия.

Развитие представляет собой результат динамичного взаимодействия эндогенных потенциалов индивида с совокупностью социокультурных и образовательных факторов внешней среды. Однако воспитание по отношению к развитию является ключевым фактором, так как именно воспитание обеспечивает возможность развиваться более интенсивно, охватывая различные области личности, прорабатывая и детализируя все составные элементы системы.

Процесс личностного развития представляет собой многогранное и комплексное явление объективной реальности, охватывающее различные аспекты становления индивида. В целях более глубокого научного анализа современное исследовательское знание стремится к дифференциации его структурных компонентов, выделяя в рамках целостного процесса физическое, психическое, духовно-нравственное, социальное, интеллектуальное и иные измерения развития.

В современной психологической науке считается, что обучение, основанное на закономерностях развития мышления, является ключевым фактором умственного становления. Однако взаимосвязь между учебной деятельностью и интеллектуальным развитием пока недостаточно изучена. Понятие «умственное развитие» трактуется неоднозначно, что отражает разнообразие научных подходов. В обобщенном виде его можно определить как многоуровневый процесс формирования и изменения когнитивной сферы личности, включающий развитие внимания, памяти, мышления, речи и воображения и др. Этот процесс обусловлен как внутренними (биологическими и нейрофизиологическими), так и внешними (социокультурными и образовательными) факторами, способствуя усложнению интеллектуальной деятельности и росту её продуктивности, осознанности и рефлексивности.

Тем не менее умственное развитие не тождественно понятию умственного воспитания. В педагогической науке умственное воспитание определяется как комплексный процесс формирования интеллектуальной культуры личности, включающий развитие устойчивых познавательных мотивов, мыслительных способностей, мировоззренческих ориентаций и внутренней интеллектуальной самостоятельности индивида.

Раскрывая структуру умственного воспитания, мы можем определить следующее ее содержание: всестороннее развитие интеллекта через совершенствование основных познавательных функций, расширение когнитивной компетентности школьников посредством научного просвещения, учебной и коммуникативной активности, формирование умений к самообразованию, самоуправлению в учебном процессе и рациональной организации умственной работы, а также развитие индивидуальных интеллектуальных задатков обучающихся. Основным механизмом достижения целей умственного воспитания является образовательный процесс [1].

Обратимся к анализу исследований педагогов – классиков отечественной науки, которые и привели к современному пониманию сущности и внутреннего наполнения умственного воспитания.

В большей мере понятие «умственное воспитание» мы можем встретить в работах классиков педагоги: Ю.К. Бабанского, Т.А. Ильиной, И.Я. Лернера, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и других.

Первоначально умственному воспитанию приписывалась, в основном функция передачи знаний. В Педагогическом энциклопедическом словаре умственное воспитание напрямую трактуется как «развитие интеллектуальных способностей личности» [12].

К.Д. Ушинский в своих работах уделял много внимания вопросам умственного развития, формирования познавательных способностей и воспитания мировоззрения детей с самого раннего возраста. Педагог считал, что необходимо развивать познавательные силы ребенка в процессе учебной деятельности, гармонично сочетая процесс научного познания и интеллектуальную самостоятельность, под чутким руководством учителя. В данном контексте, помимо знания компонента развития мышления, Константин Дмитриевич указывал на значимость умственной активности и самостоятельности учащихся. Он подчеркивал важность постановки перед педагогами задачи по развитию у детей познавательного интереса.

Согласно взглядам Ушинского, процесс умственного развития необходимо рассматривать как системный и неотделимый от нравственного и трудового воспитания [19]. В этом ключе умственное воспитание трактуется не узко как обучение, а шире – как организация всей среды обучения и взаимодействия с ребёнком.

О самостоятельности и свободе мышления говорил в своих работах Л.Н. Толстой. Он выступал против формального подхода к обучению, считая, что обучение должно стимулировать творческий потенциал ребенка. Толстой призывал учителей создавать условия, в которых дети могли бы свободно выражать свое мнение и развивать критическое мышление. Особо педагог делал акцент на необходимости формирования интереса к познанию.

Л.Н. Толстой выделял следующие базовые положения: применение индивидуального подхода в образовательном процессе, учитывая особенности и интересы ребенка, сочетание умственного и нравственного воспитания, обязательное включение практических и опытных занятий в обучение, формирование внутренней мотивации к познанию [17].

В.А. Сухомлинский в своих трудах подчеркивал необходимость интеграции процесса познания в структуру умственного воспитания, рассматривая его как средство формирования научного мировоззрения и стимул развития мотивации познания [14]. По его мнению без базового умственного развития и способности к гибкому, активному мышлению процесс умственного воспитания становится невозможным [15].

Вслед за В.А. Сухомлинским, Т.А. Ильина и И.Т. Огородников расширяют содержание умственного воспитания, включая в него мотивационный и развивающий компоненты. И.Т. Огородников рассматривает умственное воспитание как целенаправленный, выстроенный взрослым, процесс формирования интеллектуальной активности ребёнка, который предполагает не только передачу знаний об окружающем мире, на доступном для детей данного возраста языке, но и их упорядочивание, развитие мотивации познания [10].

Обращение к содержанию умственного воспитания мы можем встретить в работах П.Ф. Каптерева, разработавшего вопросы дидактики и теории образования. Автор представлял умственное воспитание как систему приёмов, направленных на развитие восприятия, воображения, логического мышления и внимания обучающихся. Он считал, что учитель должен выстраивать свою деятельность, исходя из индивидуальных особенностей каждого ученика, обеспечивая дифференцированный подход [8]. Идея формирования умственных способностей через специально организованную педагогическую деятельность была в дальнейшем развита в трудах А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова и Н.Ф. Талызиной.

Значительный вклад в раскрытие содержания понятия «умственное воспитание» внес Павел Петрович Блонский. Он говорил о необходимости гармоничного развития всех сторон личности, включая интеллектуальную сферу, с учетом возрастных особенностей учеников [2].

Таким образом, классики русской педагогической мысли считали, что умственное воспитание заключается не столько в передаче готовых знаний, сколько в формировании умения думать, рассуждать и творчески подходить к решению проблем.

В контексте культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, умственное воспитание рассматривается как процесс интериоризации социального опыта, опосредованный речью и совместной деятельностью. Он ввёл понятие «зоны ближайшего развития», согласно которому обучение должно немного опережать развитие, стимулируя исследовательский интерес и становление новых форм мышления [3]. Отсюда следует, что воспитание становится стимулом и механизмом развития.

А.Н. Леонтьев и В.В. Давыдов, опираясь на идеи Выготского, дополнили концепцию деятельностным подходом. Согласно их взглядам, умственное развитие осуществляется через активную познавательную деятельность, а умственное воспитание должно быть организовано таким образом, чтобы ребёнок сам решал задачи, формировал внутренние способы действия, а не просто усваивал готовые знания [5; 9]. Это обеспечивает не просто количественный рост знаний, но качественные изменения в структуре мышления.

Особый вклад в синтез этих понятий внесла Н.Ф. Талызина, развивая исследования в рамках когнитивного подхода. Она определяла умственное воспитание с позиции управленческой деятельности педагога, в ходе познания ребенком основ окружающей действительности. В данном процессе, по мнению Н.Ф. Талызиной, и происходит развитие интеллектуальных операций, составляющих суть умственного развития [16].

В.П. Подьяков и Н.Н. Говоркова в монографии «Развитие мышления и умственное воспитание у школьника» подчёркивают, что интеллектуальное воспитание включает формирование мышления ребёнка посредством специально организованной педагогом деятельности, целью которой является совершенствование логических операций, осознанного понимания действительности [13]. Они связывают мышление с наличием инициативности самого ребенка в процессе познания, подчёркивая необходимость включения проблемных задач, стимулирующих переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому [18].

В научных трудах Ю.К. Бабанского представлена концептуально близкая интерпретация понятия умственного воспитания, однако особый акцент сделан на его развивающем потенциале. Исследователь подчеркивает, что умственное воспитание представляет собой преимущественно целенаправленную педагогическую деятельность, ориентированную на развитие мыслительной деятельности обучающихся, а также на формирование у них научного мировоззрения. Согласно его позиции, базовыми механизмами умственного воспитания являются такие компоненты, как системное освоение знаний, развитие основных психических функций, обеспечивающих достижение высокого уровня сформированности когнитивной сферы [11].

В ряде научных исследований подчеркивается, что в процессе умственного воспитания особую значимость приобретает присутствие исследовательской инициативы самого ребенка, поскольку умственное воспитание предполагает не только формирование научного мировоззрения и базы знаний, но и развитие креативных способностей, становление культуры интеллектуального труда, формирование внутренней потребности к исследовательской деятельности, к непрерывному приращению научных знаний и их эффективному использованию на практике. Эти положения позволяют выделить мотивационную функцию как одну из ключевых в структуре умственного воспитания. Данный вывод обоснован тем, что отношение субъекта к познавательной активности выступает в качестве определяющего фактора, формирующего направленность, глубину и эффективность процесса освоения знаний.

Выводы. Современные учёные продолжают развивать идеи классиков педагогики. Изучаются когнитивно-деятельностные подходы в умственном воспитании, интегрирующие личностный опыт, рефлекссию и ситуативное мышление, появляются исследования, акцентирующие внимание на саморегуляции и критическом мышлении, как ключевых умственных навыках XXI века.

В современной педагогической науке термин «умственное воспитание» интерпретируется достаточно многогранно и охватывает широкий спектр подходов. Наиболее устойчивые научные определения рассматривают умственное воспитание как совокупность педагогических стратегий, методов и средств, направленных на формирование и развитие интеллектуальных способностей личности, совершенствование познавательных психических функций, а также пробуждение устойчивой мотивации к познанию как окружающей действительности, так и самого себя.

Актуальные научные исследования в области педагогики, а также положения федеральных нормативно-правовых актов, подчеркивают важность интеллектуального развития обучающихся в условиях современной школы, что свидетельствует о существенных трансформациях в отечественной системе образования. Эти изменения затрагивают ключевые параметры школьного образования: его целевые установки, содержательные аспекты, критерии эффективности, методы педагогического взаимодействия и роль педагога как субъекта образовательного процесса.

Обобщая теоретические подходы к рассматриваемой проблематике, умственное воспитание может быть охарактеризовано как специально организованный процесс, нацеленный на развитие когнитивной сферы обучающихся (формирование системы знаний, развитие познавательных и творческих способностей, овладение интеллектуальными умениями), а также совершенствование у них иерархически выстроенной системы социально значимых мотивов, побуждающих к активной исследовательской и мыслительной деятельности [7].

Литература:

1. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Блонский, П.П. Педагогика. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений / П.П. Блонский; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: ВЛАДОС, 2000. – 287 с.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь: психологические исследования / Л.С. Выготский. – Москва: Национальное образование, 2016. – 367 с.
4. Глебова, М.В. Умственное воспитание школьников: содержательные аспекты / М.В. Глебова // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. – 2014. – № 3. – С. 130-145
5. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования: учебное пособие / В.В. Давыдов. – Москва: Академия, 2004. – 282 с.
6. Ильина, Т.А. Педагогика: курс лекций: учебное пособие / Т.А. Ильина. – Москва: Просвещение, 1984. – 496 с.
7. Калинина, Е.С. Умственное воспитание младших школьников с трудностями в обучении средствами народной педагогики: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.С. Калинина. – Белгород, 2006. – 18 с.
8. Каптерев, П.Ф. Детская педагогическая психология / П.Ф. Каптерев. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 331 с.
9. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.

10. Педагогика школы: учебное пособие / под ред. И.Т. Огородникова. – Москва: Просвещение, 1978. – 320 с.
11. Педагогика: учебное пособие / под ред. Ю.К. Бабанского. – Москва: Педагогика, 1983. – 608 с.
12. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – Москва: Большая российская энциклопедия, 2002. – 527 с.
13. Поддьяков, Н.Н. Развитие мышления и умственного воспитания у школьника / [Н.Н. Поддьяков]; под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. – Москва: Педагогика, 1985. – 270 с.
14. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Москва: Концептуал, 2016. – 312 с.
15. Сухомлинский, В.А. Об умственном воспитании / сост. М.И. Мухин. – Киев: Радянська школа, 1983. – 206 с.
16. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – 2-е изд. – Москва: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
17. Толстой, Л.Н. О народном образовании: педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – Москва: Педагогика, 1989. – С. 54-70
18. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Н.М. Поддьякова, Ф.А. Сохина. – Москва: Просвещение, 1984. – 207 с.
19. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – Санкт-Петербург: Типография М. Меркушева, 1901. – Т. 1. – 499 с.
20. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.02.2025) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.04.2025)

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Кашуба Инесса Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Великанова Светлана Семеновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Веденеева Ольга Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Аннотация. В данной статье рассматриваются педагогические условия организации патриотического воспитания младших школьников в процессе образования посредством краеведческой работы. Патриотическое воспитание младших школьников в процессе образования будет обеспечиваться, если учащиеся овладевают знаниями о России как своей родине, о символике и месте России в мировом сообществе на доступном для их возраста уровне. Если они участвуют в природоохранной деятельности по сохранению природы и культуры родного края, традиций семьи. Кроме того, включаются в активную краеведческо-поисковую деятельность. Анализируется теоретический материал по проблеме патриотического воспитания младших школьников. Выявляются и обосновываются педагогических условий организации патриотического воспитания младших школьников в процессе образования посредством краеведческой работы. Определяется возможность использовать дидактический материал в практической деятельности учителей начальной школы, педагогов дополнительного образования по проблеме.

Ключевые слова: младший школьник, патриотическое воспитание, образование, краеведческая работа.

Annotation. This article examines the pedagogical conditions for organizing patriotic education of primary school students in the process of education through local history work. Patriotic education of primary school students in the process of education will be ensured if students acquire knowledge about Russia as their homeland, about the symbols and place of Russia in the world community at a level accessible to their age. If they participate in environmental activities to preserve the nature and culture of their native land, family traditions. In addition, they are included in active local history and search activities. Theoretical material on the problem of patriotic education of primary school students is analyzed. Pedagogical conditions for organizing patriotic education of primary school students in the process of education through local history work are identified and substantiated. The possibility of using didactic material in the practical activities of primary school teachers, teachers of additional education on the problem is determined.

Key words: primary school student, patriotic education, education, local history work.

Введение. Патриотическое воспитание младших школьников сегодня – ключевая педагогическая задача. В обществе наблюдается «нравственный кризис»: как в личностных качествах, так и в межличностных отношениях. Потеря патриотизма как духовной ценности отражает общую тенденцию к духовному обеднению и снижению культуры.

Изменения последних лет и новые вызовы в воспитании потребовали пересмотра подходов к патриотизму, его роли в обществе. Это привело к необходимости новой идеологии в образовании, а сама тема приобрела государственную значимость. Особенно важно, что воспитание эффективнее начинать в детстве – этот период наиболее восприимчив к эмоциональному воздействию. Яркие детские впечатления глубоко закрепляются в памяти, формируя основу патриотических чувств.

Изложение основного материала статьи. Проблема патриотического воспитания представляет собой сложный междисциплинарный феномен, который на протяжении веков находился в центре внимания представителей различных научных направлений. Философы, психологи, педагоги, историки и социологи вносили свой вклад в осмысление этого многогранного понятия, содержание которого претерпевало существенные изменения в зависимости от конкретной исторической эпохи и социально-экономических условий.

Историко-генетический анализ показывает, что современное понимание патриотизма берет свое начало в период Великой Французской революции (1789-1793 гг.), когда термины «патриот» и «патриотизм» впервые приобрели политическое звучание. В тот переломный момент истории патриотами называли себя сторонники республиканских идеалов, противопоставляя себя роялистам – защитникам монархического строя. Этот исторический факт демонстрирует, как политические реалии могут влиять на содержание и эмоциональную окраску данного понятия.

В современной научной литературе существует множество трактовок патриотизма, что обусловлено различиями в методологических подходах и культурных традициях. Лингвистический анализ позволяет выделить этимологические корни этого понятия: греческое «*patris*» (родина) и латинское «*patria*» (отечество). В словаре В. Даля, являющемся важнейшим источником по изучению русской ментальности, патриотизм определяется как «любовь к Отчизне», а патриот – как «любитель Отечества, ревнитель о благе его» [2, С. 24]. Это определение подчеркивает не только эмоциональную привязанность, но и деятельностный компонент – стремление способствовать процветанию своей страны.

Современные энциклопедические издания расширяют это понимание, включая в него:

- чувство гордости за историческое прошлое своего народа;
- уважение к национальным традициям и культурному наследию;
- готовность к защите государственных интересов;
- активную гражданскую позицию [1; 5; 6].

Особый интерес представляет психолого-педагогический аспект проблемы. Как справедливо отмечал П.М. Якобсон, основы патриотического сознания закладываются именно в детском возрасте, когда формируются базовые ценностные ориентации личности [8].

Этот процесс начинается с простейших эмоциональных реакций – любви к матери, привязанности к родному дому, интереса к окружающему миру. Постепенно, по мере взросления ребенка, эти чувства трансформируются в более сложные социальные эмоции, формируя целостный образ Родины.

Педагогическая наука выделяет несколько ключевых принципов патриотического воспитания младших школьников:

- Принцип природосообразности – учет возрастных психологических особенностей детей 7-10 лет;
- Принцип культуросообразности – опора на национальные культурные традиции;
- Принцип деятельностного подхода – сочетание теоретических знаний с практической деятельностью;
- Принцип преемственности – постепенное усложнение содержания воспитательной работы.

Важнейшую роль в этом процессе играет приобщение детей к народной культуре. Как отмечал К.Д. Ушинский, подлинная система воспитания может быть создана только на основе исторического опыта народа, его материальной и духовной культуры [7]. Народные сказки, песни, промыслы, праздничные обряды – все это составляет тот «благодатный педагогический материал», который веками использовался для передачи нравственных ценностей от поколения к поколению.

Современная образовательная практика предлагает богатый арсенал методов и форм патриотического воспитания:

- создание школьных музеев и уголков боевой славы;
- организация краеведческих экспедиций и экскурсий;
- проведение тематических праздников и фестивалей;
- реализация социально значимых проектов;
- изучение семейных родословных и традиций [3].

Однако современные педагоги сталкиваются с рядом серьезных проблем в процессе патриотического воспитания: влияние глобализационных процессов на формирование идентичности; изменение ценностных ориентаций в современном обществе; недостаточная разработанность методического инструментария; необходимость учета региональной специфики; поиск баланса между традиционными и инновационными подходами.

Решение этих проблем требует комплексного подхода, сочетающего:

- глубокое теоретическое осмысление феномена патриотизма;
- учет психологических закономерностей развития личности;
- использование современных образовательных технологий;
- создание соответствующей предметно-пространственной среды;
- подготовку педагогических кадров, способных эффективно решать задачи патриотического воспитания.

Особого внимания заслуживает вопрос о критериях эффективности патриотического воспитания. Среди них можно выделить: сформированность системы ценностных ориентаций; наличие устойчивых познавательных интересов к истории и культуре своей страны; проявление социальной активности; способность к рефлексии и самоанализу; готовность к конструктивному диалогу с представителями других культур.

Таким образом, проблема патриотического воспитания младших школьников представляет собой сложную, многоаспектную задачу, решение которой требует учета исторического опыта, современных социальных реалий и психолого-педагогических закономерностей развития личности. Успешность этой работы во многом зависит от способности педагогов найти оптимальное сочетание традиционных и инновационных подходов, создать условия для эмоционального проживания патриотических ценностей и их осознанного принятия подрастающим поколением.

Повышение уровня патриотического воспитания младших школьников в процессе образования посредством краеведческой работы возможно при реализации следующих педагогических условий:

- систематическое освоение знаний о России как своей Родине, включая государственную символику и место страны в мировом сообществе;
- активное вовлечение учащихся начальных классов в природоохранную деятельность, направленную на сохранение экосистем родного края и поддержание семейных традиций;
- включение учащихся в активную краеведческо-поисковую деятельность.

Рассмотрим каждое педагогическое условие более подробно.

Первым педагогическим условием является систематическое освоение знаний о России как своей Родине, включая государственную символику и место страны в мировом сообществе.

Примером реализации данного условия является разработанный нами курс «Отчизноведение» для начальной школы Магнитогорска Челябинской области. Эта двухгодичная программа (1 час в неделю) ставит перед собой важные образовательные и воспитательные задачи: формирование целостного образа малой родины, воспитание уважения к историческому прошлому, развитие любви к родной земле, культуре и Отечеству в целом.

Содержание курса охватывает различные аспекты: историческое наследие города (топонимика, архитектурные памятники, музеи и галереи), выдающиеся личности, оставившие след в истории региона, современный облик города с акцентом на местную и государственную символику, деятели науки и культуры – уроженцы края, традиционные народные промыслы и ремесла.

Отличительной особенностью программы является ее ярко выраженная практическая направленность. В учебный процесс органично вплетены многочисленные экскурсии по городу и окрестностям, что позволяет учащимся не только получать теоретические знания, но и непосредственно знакомиться с достопримечательностями родного края. Важным воспитательным аспектом курса становится освоение детьми норм культурного поведения в общественных местах – библиотеках, музеях, театрах.

Особое место в патриотическом воспитании занимает народная культура, которая благодаря своей образности и простоте форм особенно близка детскому восприятию. Народное искусство с его завершенными формами и обобщенными образами естественным образом находит отклик в душе ребенка [4]. Традиционная мудрость, выраженная в пословицах, поговорках и народных приметах, легко усваивается младшими школьниками и становится частью их мировоззрения.

Воспитательный процесс строится на принципах народной педагогики, акцентирующих познание малой родины. В условиях многонационального коллектива дети получают возможность знакомиться не только с культурой своего народа, но и с традициями других национальностей. Совместно с родителями педагоги организуют знакомство с особенностями народных костюмов, праздников, обычаев, традиционных игр и национальной кухни. Такой подход помогает детям осознать ценность культурного многообразия и понять, что существование разных народов с их уникальными песнями, играми, сказками и пословицами обогащает всех.

Для реализации этих задач используются разнообразные формы работы:

- Организация предпраздничных посиделок с участием детей, родителей и педагогов;
- Проведение экскурсий в музеи и библиотеки;
- Создание выставок народного творчества с привлечением мастеров-умельцев;
- Проведение традиционных календарных праздников;
- Встречи с носителями народных ремесел;
- Создание «бабушкиного сундучка» с семейными реликвиями;
- Оформление семейных фотоальбомов;
- Организация театрализованных и сюжетно-ролевых игр;
- Проведение тематических прогулок по городским улицам.

Все эти формы работы способствуют созданию целостной системы патриотического воспитания, где теоретические знания органично сочетаются с практическим опытом и эмоциональным восприятием родной культуры.

Вторым педагогическим условием эффективного патриотического воспитания выступает активное вовлечение учащихся начальных классов в природоохранную деятельность, направленную на сохранение экосистем родного края и поддержание семейных традиций. Воспитание истинного патриотизма невозможно без формирования бережного отношения к природному наследию своей малой родины. Педагогическая работа в этом направлении предполагает систематическое развитие у детей способности замечать и ценить красоту окружающего ландшафта, наблюдать сезонные изменения в природе, фиксировать уникальные моменты (рассветы, закаты, природные явления).

Основными задачами экологического компонента патриотического воспитания являются:

- стимулирование познавательного интереса и развитие исследовательской активности на основе принципов бережного отношения к природе;
- формирование эмоциональной отзывчивости и устойчивой моральной установки «Не навреди!»;
- воспитание наблюдательности и осознания неразрывной связи человека и природы;
- развитие понимания взаимозависимости экосистем и роли человека в их сохранении.

Принципиально важным аспектом является создание условий для получения детьми положительного эмоционального опыта взаимодействия с природой, переживания чувства удовлетворения от собственной природоохранной деятельности, что способствует формированию устойчивой мотивации к экологически ориентированному поведению.

Практическая реализация данного направления включает следующие виды деятельности:

- Экологический мониторинг и забота о флоре и фауне родного края;
- Благоустройство и озеленение школьной территории и общественных пространств;
- Создание экологических проектов на уровне класса и семьи;
- Участие в тематических мероприятиях краеведческой направленности;
- Проведение исследовательских походов и экспедиций;
- Организация мероприятий, посвященных выдающимся землякам-экологам.

Формы работы: беседы «Поведение детей на природе», «Экскурс в историю Земли и человека», «В мире растений», «Лесные пожары» (с приглашением представителей пожарной охраны и лесоводства), «Что будет, если...?» – о катастрофах, «Экология городов и сел», «Наш край – наша забота»; экскурсии «По экологической тропе», в музеи; экологическая игра «Я в рядах друзей природы», «Диалоги о животных» на тему «Красная книга области», игра-путешествие «Лесные встречи», «Счастливый случай» на тему о городах, традициях и культуре местных народностей, истории, известных людях края; конкурсы «Лучшая фотозарисовка», «Лучший плакат», «Природная мастерская», «Лучший проект по спасению и улучшению окружающей среды»; викторины «Знаешь ли ты свой край?», «Что ты знаешь о своем поселке?»; КВН «Будущее за нами»; трудовая деятельность «Аллея дружбы» – посадка деревьев, субботник ко «Дню Земли», озеленение класса и школы, изготовление кормушек, подкормка птиц зимой и др.

Третьим фундаментальным условием эффективного патриотического воспитания выступает систематическое вовлечение учащихся начальных классов в активную краеведческо-поисковую деятельность. Истоки подлинного патриотизма берут начало в любви к малой родине – тем местам, где человек родился и вырос. Именно через познание и осмысление истории родного края формируется понимание ценности большой Родины. Смысловым стержнем этого процесса является воспитание патриотизма как интегративного качества личности, включающего: любовь к родным местам и родному языку; глубокое уважение к историческому прошлому; знание национальных традиций и культурного наследия; готовность служить интересам Отечества; осознанное сочетание личных и общественных интересов в трудовой деятельности.

Первоосновой патриотического воспитания является формирование у ребенка чувства любви к матери и близким людям, осознания тепла семейного очага. Педагогическая работа в этом направлении предполагает развитие у младших школьников осознанного чувства уважения и благодарности к матери как хранительнице семейных традиций. Образ матери в детском сознании становится тем фундаментом, на котором строится вся система нравственно-патриотических ценностей.

Исследовательская работа младших школьников по теме «Моя семья» осуществляется на двух взаимосвязанных уровнях. Первый уровень – «Мои родственники» – предполагает изучение ближайшего семейного круга (родители, братья и сестры, бабушки и дедушки). Второй уровень – «Мои предки» – включает знакомство с генеалогическим древом семьи, изучение семейных реликвий и архивов. Важнейшая задача педагогов и родителей – помочь ребенку осознать себя значимым звеном в цепи поколений, продолжателем семейных традиций.

Основные направления воспитательной работы включают:

- Развитие уважительного отношения к родителям и старшему поколению;
- Воспитание заботы о пожилых людях и нуждающихся;
- Формирование доброты, милосердия и взаимопомощи;
- Развитие чувства собственного достоинства и трудолюбия;

– Приобщение к семейным и народным традициям.

Педагогическая работа строится на принципе расширяющегося круга привязанностей: от любви к родному дому – к любви к родному городу (селу). Детям помогают осознать, что их малая родина – это не просто место жительства, а пространство, созданное трудом многих поколений. Школы, библиотеки, музеи, парки – все это результат заботы взрослых о подрастающем поколении. Изучение городской символики (герб, гимн), участие в праздновании Дня города, знакомство с биографиями знаменитых земляков способствует формированию чувства сопричастности к жизни родного края. Особое внимание уделяется освоению детьми традиционных форм межпоколенческого общения, правил поведения в различных социальных ситуациях (в школе, музее, библиотеке). Это помогает младшим школьникам естественно входить в культурное пространство родного города.

Эффективные формы работы включают: семейные досуговые программы «Папа, мама и я»; творческие проекты («Моя семья», «Мой город»); составление генеалогического древа; создание семейных фотоальбомов и архивов; организация «бабушкиного сундучка» с реликвиями; совместная трудовая деятельность детей и взрослых; участие в праздновании Дня города.

Такой системный подход позволяет сформировать у младших школьников целостное представление о своей малой родине как части великой страны, воспитать чувство гордости за свое происхождение и ответственности за продолжение семейных и народных традиций.

Выводы. Таким образом, мы охарактеризовали выделенные педагогические условия патриотического воспитания младших школьников в процессе образования посредством краеведческой работы. Все вышеизложенные педагогические условия взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Литература:

1. Большая советская энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. – Москва, 1975. – Т. 19. – 548 с.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В.И. Даль. – Москва: Русский язык, 1989. – Т. 1. – 693 с.
3. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – Москва: Школа-Пресс, 1996. – 333 с.
4. Народное искусство в воспитании детей / под ред. Т.С. Комаровой. – Москва: Педагогическое общество России, 2000. – 255 с.
5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – Москва: Оникс: Мир и Образование, 2009. – 1360 с.
6. Психолого-педагогический словарь. – Ростов-на-Дону, 1998. – 544 с.
7. Ушинский, К.Д. Воспитание человека: Избранное / К.Д. Ушинский. – Москва: Карапуз, 2000. – 256 с.
8. Якобсон, М.А. Теория и практика нравственно-гражданского воспитания старшеклассников в России и США в 80-90 гг. XX века / М.А. Якобсон. – Ставрополь, 1997. – 182 с.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Колесникова Татьяна Алексеевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. Как социальное явление и особая сфера человеческой деятельности, социальная работа прошла определенный путь развития и все чаще становится объектом специализированных научных исследований. Одной из важных задач, которых является изучение истории становления социальной работы и формирование ее как отрасли специальных научных знаний. Актуальность данной работы состоит в том, что социальная работа на сегодняшний день выполняет ряд функций, которые помогают обеспечивать достойную жизнь отдельным группам и личностям, находящимся в кризисных ситуациях, специалисты данной системы оказывают социальную и психологическую помощь в условиях увеличения кризисных ситуаций и проявления девиантного поведения, например, среди подростков. В статье автор обращает внимание на понятийный аппарат, анализирует исторические материалы. По мнению автора, существует необходимость разработки научной теории социальной работы, которая бы объединяла общезначимое, содержащееся в частности в научных подходах, и раскрывала сущность и смысл данной деятельности. Социальная работа является актуальным, перспективным и непрерывно развивающимся направлением.

Ключевые слова: становление, развитие, этапы развития, система, социальная работа, Российская Федерация.

Annotation. As a social phenomenon and a special sphere of human activity, social work has gone through a certain path of development and is increasingly becoming the object of specialized scientific research. One of the important tasks of which is to study the history of the formation of social work and its formation as a branch of special scientific knowledge. The relevance of this work is that social work today performs a number of functions that help to ensure a decent life for individual groups and individuals in crisis situations, specialists of this system provide social and psychological assistance in the context of increasing crisis situations and the manifestation of deviant behavior, for example, among adolescents. In the article, the author draws attention to the conceptual apparatus, analyzes historical materials. According to the author, there is a need to develop a scientific theory of social work that would unite the generally significant, contained in particular in scientific approaches, and reveal the essence and meaning of this activity. Social work is a relevant, promising and continuously developing direction.

Key words: formation, development, stages of development, system, social work, Russian Federation.

Введение. Одной из важных задач, которых является изучение истории становления социальной работы и формирование её как отрасли специальных научных знаний. Опираясь на разные научные труды (О.Е. Костенко, Б.В. Куприянов, П.Д. Павленок, М.В. Фирсов и другие) в том числе словари и энциклопедии можно увидеть, что термин «социальная работа» имеет разные теоретические формулировки.

В нашем исследовании мы будем опираться на определение М.В. Фирсова, что в полной мере раскрывает сущность социальной работы как важное общественное явление, представляющее собой своеобразную модель реальной социальной помощи.

Изложение основного материала статьи. С развитием общества и государства, происходит и формирование различных сторон социальной помощи. Большой вклад в изучение социальной работы в России внес доктор исторических наук М.В. Фирсов, опираясь на его работы можно проследить путь ее развития и становления. В своих трудах он пишет, что

«социальная работа в России предстает как сложный процесс, имеющий тысячелетнюю историю становления, который постоянно изменяется в культурно-исторической перспективе» [5]. Также М.В. Фирсов предложил свою периодизацию истории социальной работы в России [4].

В советский период, когда сущность и специфика социальной работы продолжала претерпевать значительные изменения, также мы можем сказать, что если сравнивать этот процесс с дореволюционным временем, то в данном аспекте профессиональной деятельности наблюдаются существенные различия с тем, что мы описали в предыдущем параграфе. Развивается структура социального обеспечения, она достаточно разветвленная и разнородная, на каждом уровне которой организован свой управляющий орган. В функционал каждого из этих органов входит рассмотрение и решение проблем, связанных с социальной защитой нуждающихся в этом категорий населения страны, сущность этих проблем доводится до уровня правительства и их решение происходит под его контролем. Соответственно, мы видим, что социальная защита людей, вопросы повышения их уровня жизни решались и находились в непосредственной связи с развитием социально-экономической ситуацией в стране.

На государственном уровне, в это время происходит разработка и введение в законную силу нормативных документов, таких как: Положение о страховании от безработицы, и необходимо отметить, что действие этого документа распространяется на неограниченный круг людей – на всех граждан молодой советской республики, недавно образовавшегося нового государства [1].

В этом документе дается характеристика понятию кто является безработным, объясняется о каких финансовых источниках идет речь, каковы могут быть размеры пособий, а также определяются полномочия органов, несущим ответственность по решению возникающих у безработных проблем.

Серьезным новшеством в организации социальной работы в советский период является организация Всесоюзного фонда социального обеспечения (1918 год) и утвержденное в это же время Положение о социальном обеспечении трудящихся. Стало очевидным, какие категории граждан советского государства являются потребителями социальных услуг, в частности кому положены выплаты пособий, пенсий, помощи продуктами и вещами, лечебная помощь, а также в этом документе объяснено, каким образом будет происходить финансирование обозначенных социальных услуг [1].

В это же время организован отдел социального обеспечения и охраны труда при Наркомате труда, этот отдел являлся основным руководящим органом, ведающим вопросами социальной защиты. В его подчинение входили подотделы социального обеспечения и охраны труда на местах – советы депутатов. Также вопросы финансирования, необходимые на оплату затрат для нуждающихся категорий населения, берет на себя государственное казначейство, которое составляет смету, включающую и обосновывающую необходимость и размер рекомендуемого финансирования [1].

Наполнение государственной казны происходит посредством сборов страховых взносов, которые отчисляются из средств общественных организаций, частных, предприятий и хозяйств, а также отдельных нанимателей. Однако, от подобных отчислений, предназначенных для социального обеспечения, были освобождены государственные предприятия.

Контролем за данным процессом занимается созданный Нарком финансов. Очевидно, что выстроенная правительством система позволяла упорядочить систему социальной защиты. И уже к концу 1918 года Нарком социального обеспечения полноценно функционировал и включал в себя 7 отделов, что позволяло осуществлять контроль и сопровождение над теми категориями граждан, в отношении которых необходимо было осуществлять систематическую и последовательную деятельность по защите и обеспечению их прав.

Очень важным моментом в становлении системы социальной работы на этом этапе явилось то, что рабочий класс был полностью обеспечен социальными льготами и гарантиями. В частности, в 1924 году, когда произошло судьбоносное событие для советского государства – принятие Конституции, на всех государственных рабочих и служащих стали распространяться социальные гарантии, более того, сами рабочие были освобождены от необходимости уплачивать страховые взносы самостоятельно, государство уполномочило для этого их работодателей.

Также в это время появляются негосударственные страховые пенсионные фонды, учреждаются и государственные страховые общества, миссия которых заключается в выплате денежных компенсаций по временной нетрудоспособности, пенсий, пособий родившим женщинам, многодетным и одиноким матерям. Очень важно, что за счет средств социального страхования рабочие и служащие имели возможность получать лечение в санаториях, ездить в дома отдыха, а их дети отправлялись в пионерские лагеря, детские санатории и дачи, имели возможность получать из средств фондов социальной защиты денежные пособия для обучения и повышения квалификации, а также многие другие возможности. Чуть позже, в 1929 году утверждаются нормативные документы, закрепляющие права всех трудящихся на полное социальное обеспечение по праву гражданского права, обозначенного в основном государственном документе – Конституции [2].

Тем не менее, социальная система в советское время имела ряд негативных тенденций и проблем. Произошел рост безработицы, к большому сожалению, ценности семьи оказались под угрозой распада, законодательно в это время была упрощена процедура бракоразводного процесса, что не могло не сказаться на ослаблении семейных ценностей, что закономерно отрицательно сказалось на социальном развитии страны и общества в целом.

Во время трагических событий, в Великую Отечественную войну, наиболее важными социальными проблемами являлись: организация необходимой вернувшимся с фронта и их семьям, трудоустройство вернувшихся с фронта, помощь детям, осиротевшим во время войны. Несмотря на огромные финансовые и социально-экономические трудности, государство делало все возможное для организации социально помощи своим гражданам в виде денежных выплат, выделения жилья, предоставления налоговых льгот, а также других необходимых услугах. В тот период была разработана и внедрена в действие особая программа поддержки государства по спасению детей, оставшимся без попечения родителей, особо важное внимание и система мер государственной поддержки была разработана для инвалидов и пенсионеров.

Все усилия государства в послевоенное время были направлены на восстановление страны: прежде всего, восстановления требовала социально-экономическая система, было необходимо переориентировать производство с военного на мирное, также восстановления требовала и жилищная система, в этот период активно разворачивается строительство жилья для граждан страны.

Далее, к середине восьмидесятых годов, система социальной помощи активно развивается, необходимо отметить, что в это время она находится под полным контролем государства и осуществляется исключительно через государственные органы, совершенно не используя потенциал негосударственных ресурсов и фондов. Можно с уверенностью отметить, что на данном этапе система социальной работы является полностью государственной и функционально, и финансово [3].

Это соответствующим образом оказывает влияние на идеологические убеждения и взгляды граждан, которые утвердили определенные принципиальные позиции об обязательствах государства перед своими гражданами разрешать все возникающие у них вопросы и проблемы, что соответственно и закономерно привело к иждивенческим настроениям в государстве, а также привело к отсутствию инициативности от самих людей при возникновении проблем и отсутствию попыток их решения в самостоятельном порядке. Этот период характеризуется снижением уровня социальной активности людей и ожиданием обязательной помощи со стороны государства.

Тенденция того, что все, что делает государство в отношении социальной защиты населения, сложилась и укоренилась достаточно основательно, но и со стороны власти, кроме осуществления денежных выплатам в виде пособий и материальной помощи, компенсации оплаты отдыха в санаториях и бесплатной медицинской помощи, ничего не происходило. Безусловно, материальная поддержка является важной составляющей жизни человека, но, как нам кажется, сопровождение государства заключается не только в этом аспекте.

Также хочется отметить, что организацией социальной поддержки государственные органы социальной защиты начинали заниматься только тогда, когда человек уже находился в непростой жизненной ситуации: инвалидность, сиротство, пожилой возраст и т.д. Слабым моментом, в советский период, являлось полное отсутствие профилактической работы со стороны органов социальной защиты. В работу социальных служб не включались ни психологи, ни социологи, ни педагоги. Для работников этой сферы не осуществлялась подготовка специалистов в высших учебных заведениях, соответственно, профессиональную помощь людям, нуждающимся в ней, оказать было достаточно проблематично, и, в результате многие проблемы работниками органов социальной защиты не были вовремя замечены, и в отношении этих проблемных вопросов зачастую работа не могла быть проведена.

Считаем необходимым обратить внимание на то, что отличительной характеристикой развития системы социального обеспечения в советский период является ее идеологическая направленность. И это, безусловно, находит свое отражение в большом количестве исследований о развитии системы социального обеспечения в советское время. Идеология, не подвергавшаяся критике, порой опиралась и на утопичные положения, реально не осуществимые, опирающиеся на идеи строящегося коммунистического общества. Несмотря на внутренние противоречия, лежащие в основе исследований, в итоге все мнения необходимо было привести к единым принципам того идеологического строя, который являлся приоритетным в советский период.

Тем не менее, мы можем сказать, что советский период развития системы социальной работы зародил основы той системы, которая существует в настоящее время, многие нормативные документы явились основой для разработки современных законодательных актов в области социального обеспечения в нашей стране. С течением времени, в стране стали происходить изменения в социально-экономической ситуации, что повлекло за собой перестроечные процессы.

Таким образом, в советское время система социальной работы продолжала развиваться и совершенствоваться, преобразовывалась качественно и в этот период была сформирована государственная система социальной защиты населения.

После того, как распалось советское государство, произошли серьезные изменения в социально-экономическом и политическом отношениях, исследователи называют это время системным кризисом, который неизбежно привел к огромному количеству социальных проблем и катастроф: это и безработица, снижение материального благополучия подавляющего большинства населения, необходимости переселения в другие регионы и города, села, превышению смертности над рождаемостью, и в целом падением ценностных категорий, что привело к большому количеству разводов, к ухудшению состояния здоровья населения, и социальному неравенству, что было недопустимо в советское время. Произошел слом традиций, отказ от существующей идеологии, от всецелого тотального государственного контроля, и это повлекло за собой, в том числе, и разрушение выстроенной в советский период государственной системы социального обеспечения. Приоритет начал отдаваться основам рыночной экономики, и, соответственно, система социального обеспечения неизбежно стала реформироваться.

Изменения появились в системе подготовки специалистов для социальных органов, такая специальность появилась в номенклатурном перечне, появились такие специалисты как: социальные работники, социальные педагоги, а также специалисты по социальной работе, соответственно – в учреждения стали приходить работать дипломированные специалисты, что решило ряд проблем в социальном неблагополучии. С этого времени можно на законных основаниях говорить о том, что профессиональная работа вышла на профессиональный уровень, что позволило населению начать решать возникающие социальные вопросы на профессиональном уровне и в обозначенные в нормативных документах сроки.

С 1991 года мы говорим о социальной работе как о полноправной профессиональной деятельности, что обусловлено ее нормативными основаниями.

Выделяют следующие этапы ее становления:

1 этап: 1991 – 1999. Рассмотрение социальной работы как необходимой государственной составляющей. Появление специалистов в области социальной работы. Ориентация системы социальной работы на решение социально-экономических, медицинских и психолого-педагогических вопросов. Ориентация структуры социального обеспечения на профилактику и реабилитацию населения.

2 этап: 2000 – 2008. Система социальной работы выстраивается под влиянием глобализации и одновременно делается упор на создание структурных подразделений на муниципальном уровне. Осуществляется разработка проектов, направленных на решение общих проблем и вырабатываются механизмы решения проблем местного масштаба.

3 этап: 2009 – 2016. Происходит реструктуризация системы социального обеспечения, происходит переориентация финансирования на целевое, точечное а также система финансирования социальной структуры направлена на выполнение государственного заказа.

4 этап: 2016 – настоящее время. Разработаны профессиональные стандарты на всех уровнях и по всем специальностям. Разработаны новые актуальные нормативно-правовые документы, регламентирующие систему социальной работы. Как мы видим, что происходит изменение места и роли социальной работы в современном российском государстве: с позиции необходимости и обязательности происходит переориентация на оказание помощи и поддержке, нуждающимся слоям населения, система социальной работы получает поддержку со стороны государства по приоритетным проектам, таким как: разработка нормативно-правовой базы, организация системы эффективно функционирующих учреждений социальной защиты, осуществляется развитие научно-методической системы поддержки сети учреждений социального обеспечения граждан. Также можно говорить об осуществлении государственной поддержки в развитии межрегионального и международного взаимодействия по вопросам организации социального обеспечения.

Говоря о втором этапе, мы хотим отметить, что наиболее характерными чертами этого периода можно отметить его ориентированность на выстраивание четкой структуры социальной работы, на усиление потенциала консолидации усилий всех структур по повышению благосостояния граждан нашей страны. Кроме того, на государственном уровне рассматриваются вопросы урегулирования доли частных инвестиций в оказании услуг по социальной поддержке населения, это делается в связи с сокращением государственного финансирования. Расширяется спектр учреждений социальной направленности.

Этот этап, кроме обозначенных выше аспектов, характеризуется тем, что в связи с усилением научной составляющей, одновременно и логично происходит совершенствование механизмов и технологий осуществления социальной поддержки

граждан, которые попали в трудные жизненные ситуации и являются категориями, подпадающими под социальную защиту государства.

Происходит пересмотр выбора подходов к осуществлению социальной помощи в разных типах муниципалитетов: речь в этой связи идет о выделении категорий населения, нуждающихся в социальной защите: в крупных городах, в небольших городах и сельской местности предлагается разный формат организации работы по обеспечению социальных прав и гарантий, конституционно закрепленных.

Происходит попытка выработки универсальных форм работы и осуществляется попытка выстраивания четко и эффективно функционирующей системы социального обеспечения.

На третьем этапе развития социальная работа в России рассматривается нами как профессиональная деятельность, в связи с появлением специалистов по работе в органах социального обеспечения. Мы можем увидеть, что система социальной работы к этому времени имеет уже достаточно четкую структуру функционирования, сеть учреждений органов социального обеспечения, научно-методическое сопровождение. На этом этапе уже в системе социальной работы выделяются такие составляющие, как: стабильные денежные пособия и компенсации, льготы и адресные выплаты, каждый гражданин имеет страховой пенсионный полис, подтверждающий его социальные гарантии со стороны государства. Очевидно, что происходит постоянное совершенствование существующей системы, рынок социальных услуг изменяется, и задача системы социального обеспечения – мобильно подстраиваться под происходящие изменения в экономике страны и осуществлять социальную поддержку гражданам.

Четвертый этап находится в динамике, начался он с выстраивания межведомственного сетевого взаимодействия между структурами для повышения качества оказания услуг по социальному обеспечению населения. К системе социальной поддержки активно привлекаются коммерческие структуры. Постоянно совершенствуется система кадров.

Выводы. Рассмотрев историю становления социальной работы в России можно утверждать, что ее развитие происходило поэтапно, от древних славян до нашего времени. В настоящее время социальная работа как важное общественное явление представляет собой своеобразную модель реальной социальной помощи, которую общество реализует в данный конкретный исторический период, сообразно всем особенностям экономики-хозяйственного, национально-культурного, социально-политического развития и всей социальной политики государства.

Таким образом, можно сделать вывод, что социальная работа – динамический процесс, находящийся в постоянном непрерывном развитии и становлении. Её ценность и роль, несомненно, возросла; она во все большей степени выполняет функции важного фактора и критерия развития общества.

Литература:

1. Декреты Советской Власти. – Москва: Политиздат, 1957-1971. – Т. I, III, V.
2. Конституция РСФСР (1925): редакция 18.05.1929 [Электронный ресурс] // Вивитека. – URL: [https://ru.wikisource.org/wiki/Конституция_РСФСР_\(1925\)/Редакция_18.05.1929](https://ru.wikisource.org/wiki/Конституция_РСФСР_(1925)/Редакция_18.05.1929) (дата обращения: 29.05.2025)
3. Ляшенко, А.И. Организация и управление социальной работы в России / А.И. Ляшенко. – Москва, 2016.
4. Фирсов, М.В. Введение в теоретические основы социальной работы: Историко-понятийный аспект [Электронный ресурс] / М.В. Фирсов. – Москва: Институт практической психологии, 1997. – URL: <http://www.knigo-poisk.ru/books/item/in/162534/> (дата обращения: 01.06.2025)
5. Фирсов, М.В. Теория социальной работы: учебное пособие / М.В. Фирсов. – Москва: Владос, 2004. – 356 с.

Педагогика

УДК 372.891

кандидат педагогических наук, доцент Коршунов Михаил Юрьевич

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург);

доктор сельскохозяйственных наук, доцент Курдюкова Ольга Николаевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

УЧЕБНАЯ ТАБЛИЦА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ В 7 КЛАССЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАСТИТЕЛЬНОСТИ АФРИКИ

Аннотация. В данной статье уделяется внимание учебным географическим таблицам и их использованию на уроках географии в 7 классе. Актуализируется роль учебной таблицы как традиционного средства обучения географии на современном этапе. Представлен краткий обзор взглядов учёных-методистов на реализацию принципа наглядности в школьном географическом образовании. Отмечена значимость учебных таблиц в образовательном процессе. Определены функционально-дидактические особенности географических таблиц в учебной деятельности. Приведены примеры использования учебных географических таблиц «Влажный экваториальный лес», «Растительность пустыни Намиб» при изучении растительности Африки. Представленные примеры по работе с учебными географическими таблицами, способствуют вовлечению обучающихся в эвристическую беседу. Учебные таблицы знакомят учащихся с методами научного познания в географии. Кроме того, таблицы обеспечивают развитие логического мышления школьников. Материалы статьи будут полезны как студентам, изучающим методику обучения географии, так и учителям географии.

Ключевые слова: учебные географические таблицы, учебно-наглядное пособие по географии 7 класса.

Annotation. This article focuses on educational geographical charts and their use in geography classes in the 7th grade. It highlights the role of educational charts as a traditional tool for teaching geography in the modern era. The article provides a brief overview of the views of methodologists on the implementation of the principle of visualization in school geography education. It emphasizes the importance of educational charts in the educational process. The article identifies the functional and didactic features of geographical charts in educational activities. It provides examples of using educational geographical charts such as "Tropical Rainforests" and "Namib Desert Vegetation" to study the vegetation of Africa. The presented examples of working with educational geographical tables contribute to the involvement of students in a heuristic conversation. Educational tables introduce students to the methods of scientific knowledge in geography. In addition, the tables promote the development of students' logical thinking. The materials of the article will be useful for both students studying

Key words: educational geographical tables, a teaching and visual aid for 7th grade geography.

Введение. Одной из важнейших задач, которые ставятся перед школьным географическим образованием, является формирование представлений у обучающихся о различных уголках земного шара, отражающих многообразие физико-

географических и социально-экономических особенностей изучаемых территорий. В то же время, просто формирования географических представлений в настоящее время недостаточно. Необходимо решать данную задачу через вовлечение учащихся в систематическую учебную деятельность, используя для этой цели разнообразные средства обучения, в том числе и традиционные географические таблицы. Организация образовательного процесса таким образом способствует реализации системно-деятельностного подхода [7; 8; 9; 12], развитию наблюдательности школьников [6], повышению их познавательного интереса к школьному курсу географии.

Изложение основного материала статьи. Среди отечественных учёных-методистов и географов, таких как Н.Н. Баранский, А.С. Барков, В.П. Буданов, А.А. Борзов, А.В. Даринский, А.А. Половинкин, Д.Д. Семёнов и других, в разные годы акцентировалось внимание на том, что необходимым условием успешного преподавания географии является наглядность обучения. В работах Д.Д. Семёнова транслировалась мысль о том, что «преподавание каждого учебного предмета должно быть по возможности наглядно» [11]. А.С. Барков особое место в осуществлении принципа наглядности уделял учебным географическим картинам. Ещё в первом номере журнала «География в школе» А.С. Барков писал: «Географическая картина даёт зрительный образ карты, она дополняет карту и географическое описание. То, что возможно изложить лишь на многих страницах словесного описания, гораздо лучше и нагляднее изображается на картине» [2]. Н.Н. Баранский считал, что в преподавании географии «на одно из первых мест следует поставить стенные картины» [1]. Будучи художественным произведением, в котором «научное содержание сливается с искусством изображения» [10], живописная таблица привлекает внимание класса, способствует возникновению интереса к предмету и положительных эмоций учащихся.

Поэтому создание серий учебных таблиц по географии, издававшиеся в 60-80-е годы, было вполне закономерным явлением. В настоящее время в эпоху активного внедрения искусственного интеллекта во многие сферы деятельности, в том числе и в школьное образование, актуальность учебных географических таблиц с эффектом «оживления» сюжета возрастает. Если раньше к созданию географических таблиц нередко привлекались не только крупные специалисты-географы, но и ведущие художники-анималисты и мастера пейзажной живописи, то на современном этапе создать учебную географическую таблицу становится под силу как обычному учителю географии, так и школьнику.

Значение географических таблиц в образовательном процессе определяется их функционально-дидактическими особенностями:

1. Учебные таблицы позволяют организовать познавательную деятельность учащихся. Для этого учитель географии может рассказать о содержании географической таблицы, провести эвристическую беседу с учащимися по её сюжету, предложить самостоятельно проанализировать её и выявить причинно-следственные связи, составить логический опорный конспект и т.д. Например, по характеру облачности, форме облаков и типу погоды [4; 5] можно определить особенности климата изучаемой территории и связать выявленные черты с растительным покровом. При этом содержание таблицы, различимое со всех мест класса, позволяет индивидуализировать обучение, используя активные методы.

2. Хорошо выполненная учебная географическая таблица даёт правильное представление о географических объектах и явлениях, поэтому она может, в известных пределах, заменить их непосредственное наблюдение. Так, рассматривая, например, таблицы «Африканская саванна во влажное время года» и «Африканская саванна в сухое время года», ученики нагляднее представляют себе, как изменяется вид саванны в зависимости от климата в то или иное время года. Особенно велико значение таблиц при изучении объектов и явлений, недоступных непосредственному восприятию. Таким образом, живописная таблица позволяет организовать чувственное восприятие учебного материала.

3. Учебные таблицы всегда являются обобщённым воспроизведением реальных объектов и, в отличие от чисто художественных произведений и фотографий, подчёркивают главные, существенные признаки объекта или явления, что позволяет, с одной стороны, получить достоверную информацию о типичных признаках и особенностях объекта, а с другой – сравнительно легко отделить существенное от второстепенного. Это позволяет по-новому осмыслить дидактические возможности таблиц, а именно: в процессе формирования общих понятий их содержание анализируется совместно учителем и учащимися, в то время как при проверке знаний и рассмотрении единичных понятий анализ содержания таблиц выполняют сами учащиеся. Подобный подход к использованию географических таблиц в обучении позволяет решить два исключительно важных момента: познакомить учащихся с методами научного познания в географии; способствовать развитию у учащихся логического мышления, способности к абстрактно-теоретическим построениям, опирающимся на чувственное восприятие.

В целом следует отметить, что при изучении географии особенно ценными являются те таблицы, в содержании которых отчётливо передаются существенные признаки изображаемых объектов [3].

В качестве примера использования географических таблиц в школьном курсе географии 7 класса сначала приведём описание одной из серии «Растительный мир материков». Таблица называется «Влажный экваториальный лес» (Рисунок 1). На таблице изображён участок влажного экваториального леса Западной Африки.



Рисунок 1. Таблица «Влажный экваториальный лес»

Такие леса растут только в пределах экваториального климатического пояса, где в течение всего года средняя месячная температура воздуха 25-27 °С и почти ежедневно идут дожди. Осадков выпадает не менее 2000 мм в год при равном их распределении по месяцам. Относительная влажность воздуха постоянно высокая. При таких условиях растения вегетируют круглый год.

Влажный экваториальный лес обладает сложной структурой, обычно из трёх ярусов. Основной ярус образован деревьями средней величины, высотой около 30 м. Над ними возвышаются отдельные деревья, основания которых видны на переднем плане картины.

Ниже основного яруса низкорослые деревья высотой до 15 м образуют сомкнутый полог. Под ним располагаются немногочисленные кустарники и крупнолистные травы.

Разнообразие деревьев в лесу очень велико, трудно встретить рядом два дерева одного вида. Много лиан с деревянистыми тонкими стеблями, по-разному удерживающимися на опоре: они то обвивают деревья, то охватывают его придаточными корнями, то прицепляются с помощью различных зацепов, образующихся из листьев или придаточных корней. На ветвях и стволах поселяются многочисленные эпифиты (папоротники, мхи, плауны и цветковые растения), они хорошо видны на деревьях в правой части картины.

В древесном ярусе растут и пальмы. Среди них особенно широко распространена масличная пальма, из её плодов получают пищевое и техническое масло. На таблице эти пальмы видны на дальнем плане в среднем ярусе.

В нижнем ярусе встречаются древовидные папоротники. У них тонкий ствол, увенчанный крупными нежными перистыми листьями. На первом плане показано своеобразное небольшое деревце с ходульными корнями и длинными узкими листьями – панданус.

В правой части таблицы видно деревце кофе в цвету. Этот вид кофейного дерева в небольших количествах разводят в тропиках, но используют также и плоды дикорастущих деревьев.

У деревьев основного и нижнего ярусов часто наблюдается явление каулифлории (образование цветков и плодов непосредственно на стволах и крупных ветвях), а деревья верхнего яруса нередко имеют досковидные корни для большей устойчивости, такое дерево видно на переднем плане картины.

Рост деревьев не связан с каким-то определённым сезоном года. Деревья одного вида и даже разные части кроны одного и того же дерева находятся в разных состояниях: рост, цветение, плодоношение, листопад.

На правом поле таблицы показаны два эпифитных папоротника олений рог и птичье гнездо; часть ствола, охваченного корнями лианы-душителя, и участок ствола дерева с цветками (явление каулифлории); ветка кофе с созревающими плодами; приспособления лиан в виде зацепов, усиков разного строения и разного происхождения (из частей листа, из всего листа, из побегов и из корней).

Методические рекомендации по использованию таблицы «Влажный экваториальный лес» сводятся к следующему. Таблица не ставит своей задачей характеристику отдельных представителей леса. Демонстрируя эту таблицу, учитель географии выделяет общие признаки, характерные для влажных экваториальных лесов: неодновременность ритмов жизни у растений одного вида и даже у разных частей одного растения; исключительное разнообразие видов растений и плотное заселение ими территории (густота стояния); наличие нескольких ярусов деревьев и большое количество лиан и эпифитов.

Таблица демонстрируется при изучении экваториальных лесов Африки (§ 31). Определив по карте природных зон положение влажных экваториальных лесов, учитель географии предлагает учащимся назвать особенности климата и почв этой зоны, используя для ответа климатические и почвенную карту Африки.

Для раскрытия общих признаков влажных экваториальных лесов с классом проводится беседа: в какое время года изображён на картине лес? Можно ли в таких лесах одновременно увидеть на растениях молодые и отмирающие листья, цветы и плоды? Одинакова ли высота деревьев в лесу, сколько ярусов можно различить (сравните с лесами умеренного пояса)? Почему в лесу слабо развит травяной покров? Что затрудняет передвижение по такому лесу (густота стояния, лианы)? Какие растения называют лианами и эпифитами, в чём их особенность? В конце беседы, учащиеся записывают в тетради основные признаки влажных экваториальных лесов.

На таблице «Растительность пустыни Намиб» (Рисунок 2) изображены вдаль на горизонте – отроги Большого Уступа.

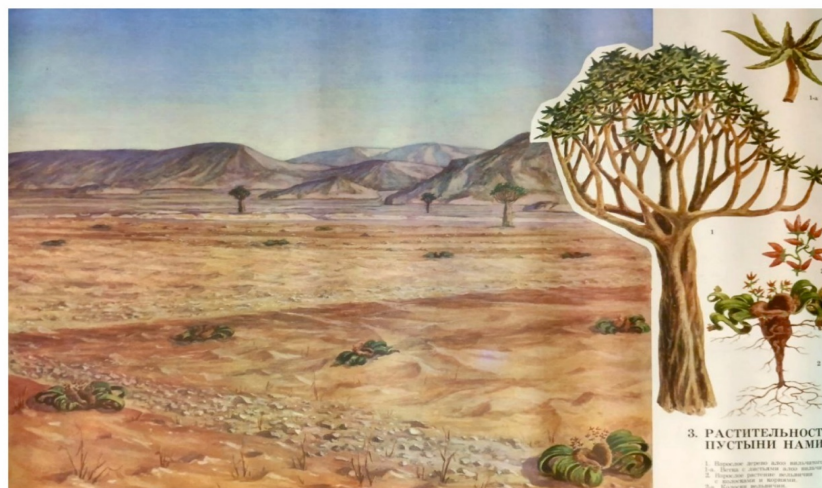


Рисунок 2. Таблица «Растительность пустыни Намиб»

На равнине видны единичные растения вельвичии удивительной. Обычно они бывают удалены друг от друга на 20-50 м, между ними – остатки засохших растений. На первом плане и вдали – несколько отдельно стоящих деревьев алоэ вильчатого.

На правом поле таблицы вынесены вельвичия с колосками, листьями и корнями (хорошо видно, что стебель постепенно книзу становится тоньше и переходит в довольно длинный корень), отдельно колоски вельвичии, ветка алоэ вильчатого.

В пустыне Намиб на удалении не более 100 км от побережья узкой прерывистой полосой (ширина до 50 км) протянулся участок, на котором по верховьям русел временных водотоков на песчано-каменистой почве растёт одно из самых своеобразных растений современной флоры – вельвичия.

Строение вельвичии удивительной и алоэ вильчатого обусловлено особенностями климата Намибии. Сравнительно низкие для тропической пустыни летние +17, +19 °С и зимние +12, +13 °С температуры связаны с влиянием холодного Бенгельского течения. Осадков выпадает очень мало: в средней части пустыни 10-25 мм в год, в то же время относительная влажность воздуха довольно высокая, часты туманы.

Вельвичия удивительная – растение голосеменное, имеет толстый, диаметром до 1 м, и короткий длиной до 1,5 м, стебель, почти полностью погружённый в песок, над которым торчит лишь самая верхняя часть 20-25 см высотой. Верхушка эта напоминает пень с глубокой бороздой посередине. От стебля отходят два широких, по 20-25 см, ремневидных, очень плотных и толстых, сизовато-зелёных листа. Длина их может достигать 3 м. Листья расщеплены вдоль до самого основания на довольно узкие ленты, концы их расщепляются и отмирают. Эти два листа сохраняются в течение всей жизни растения, нарастая своими основаниями. Рост листьев довольно быстрый – 10-15 см в год, если влаги достаточно. Стержневой корень уходит в землю на 1-1,5 м и на этой глубине сильно ветвится. Ниже расположен влажный горизонт. У самой поверхности песка стелются боковые корни, они улавливают влагу слабых дождей и туманов.

Вельвичия удивительная – растение двудомное, опыление совершается с помощью ветра. Хотя вельвичия живёт до 100 и более лет, число её особей убывает, так как возобновление недостаточно. Чтобы сохранить это растение, его строго охраняют. Во многих ботанических садах Европы и Америки вельвичию выращивают в культуре.

Алоэ вильчатое – дерево высотой 4-5 м, ствол толщиной до 1 м, своеобразного вида, разветвляется на высоте 3 м. На концах ветвей большие пучки узких толстых листьев. Это одно из немногих деревянистых растений пустыни. В Африке насчитывается около 200 видов алоэ. Многие из них используют для получения ценных лекарств, красящих веществ для тканей, у некоторых видов съедобны цветки, а листья содержат волокно, используемое для изготовления грубых тканей.

Для работы с данной таблицей учителю следует придерживаться следующих методических рекомендаций. Таблица демонстрируется на уроках при изучении тропических пустынь Африки (§ 31), где отмечаются различия пустынь севера и юга материка, и при изучении Южной Африки.

После определения по картам атласа географического положения пустыни Намиб учащимся предлагают назвать факторы, влияющие на формирование климата этого района (географическое положение, пассаты, холодное Бенгельское течение, горы на востоке), и характерные черты климата. Затем можно сравнить Намиб с Сахарой. Работая с таблицей, учащиеся объясняют, как приспособлена растительность (на примере вельвичии и алоэ вильчатого) к условиям обитания в пустынях Южной Африки (толстый мясистый стебель, разветвлённая корневая система с поверхностными и глубинными корнями). При характеристике алоэ вильчатого можно рассказать о его лечебном значении. В конце беседы учитель географии обращает внимание на то, что вельвичия – растение вымирающее и подлежит строгой охране. Встречается вельвичия только в Юго-Западной Африке, в то время как алоэ вильчатое широко распространено по всему матерiku.

Выводы. Таким образом, пейзажные таблицы, как художественные произведения, не только способствуют наглядному восприятию объектов и явлений, но и воздействуют на чувства учащихся. Следовательно, использование учебных географических таблиц при изучении географии в 7 классе в настоящее время вполне оправдано в условиях реализации системно-деятельностного подхода.

Литература:

1. Баранский, Н.Н. Методика преподавания экономической географии / Н.Н. Баранский. – Москва: Просвещение, 1990. – 303 с.
2. Барков, А.С. О классных картинах по географии / А.С. Барков // География в школе. – 1934. – № 1. – С. 36-41
3. Голов, В.П. Картины и таблицы в преподавании географии: пособие для учителей / В.П. Голов, Л.Д. Прозоров. – Москва: Просвещение, 1977. – 136 с.
4. Коршунов, М.Ю. Изучение облаков в начальном курсе географии / М.Ю. Коршунов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6. – № 5. – С. 855-864

5. Коршунов, М.Ю. Изучение типов погоды в начальном курсе географии / М.Ю. Коршунов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6. – № 6. – С. 964-974
6. Коршунов, М.Ю. Пейзажная живопись как средство развития наблюдательности обучающихся на уроках географии / М.Ю. Коршунов, О.Н. Курдюкова // Орфановские чтения – 2024: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2024. – С. 106-110
7. Коршунов, М.Ю. Реализация системно-деятельностного подхода во внеклассной краеведческой работе школьников по географии и биологии / М.Ю. Коршунов, О.Н. Курдюкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79(4). – С. 64-66
8. Левицкий, М.Л. Взаимосвязь дидактики и практики / М.Л. Левицкий, И.М. Осмоловская // Ценности и смыслы. – 2025. – № 1(95). – С. 6-18
9. Осмоловская, И.М. Современный урок, каков он? / И.М. Осмоловская // Школьные технологии. – 2024. – № 4. – С. 122-128
10. Рауш, В.А. Работа с географической картиной / В.А. Рауш // География в школе. – 1956. – № 4. – С. 64-66
11. Семёнов, Д.Д. Избранные педагогические сочинения / Д.Д. Семёнов. – Москва: АПН РСФСР, 1953. – 400 с.
12. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования. – Москва: ВАКО, 2022. – 160 с.

Педагогика

УДК 372.851

кандидат педагогических наук, доцент Костюченко Роман Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ДОСТИЖЕНИЕ ШКОЛЬНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕСТОВЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С КРАТКИМ ОТВЕТОМ

Аннотация. Развитие личности школьника является актуальной задачей, стоящей перед системой образования. Впервые документально в федеральных государственных образовательных стандартах общего и среднего образования фиксируются цели, включающие личностные и метапредметные результаты обучающихся. Предполагается, что для достижения этих результатов будут задействованы все компоненты образовательного процесса. Данный вопрос приобретает свою актуальность в связи с тем, что роль конкретного предмета очевидна в достижении результатов предметных, частично – метапредметных, связь же с личностными результатами латентна и продолжительна по времени. Результаты проведенного исследования представляются нами целевым, субъектно-личностным, содержательным и процессуальным компонентами методики обучения математике. Анализ целей математического образования позволил установить, что результатом современного образования рассматривается не просто получение знаний, а личностное и познавательное развитие учащихся в образовательном процессе. Субъектный опыт учащихся является необходимым условием достижения образовательных результатов при обучении математике. Для формирования личностных и метапредметных результатов возможно использование тестовых математических задач с кратким ответом, допускающих нестандартные альтернативные решения. Обоснование этого тезиса последовательно проводится в данной статье. Содержательный и процессуальный компоненты методики рассматриваются в отдельной статье.

Ключевые слова: обучение математике, личностные результаты; метапредметные результаты; математическая задача; обучение решению задач.

Annotation. The development of a schoolchild's personality is an urgent task facing the education system. For the first time, federal state educational standards for general and secondary education have documented goals that include personal and meta-subject results of students. It is assumed that all components of the educational process will be involved in achieving these results. This issue is becoming relevant due to the fact that the role of a specific subject is obvious in achieving subject results, and partly meta-subject results, while the connection with personal results is latent and long-term. The results of the study are presented as target, subject-personal, content and process components of the methodology of teaching mathematics. The analysis of the goals of mathematical education made it possible to establish that the result of modern education is considered not just the acquisition of knowledge, but the personal and cognitive development of students in the educational process. The subjective experience of students is a prerequisite for achieving educational results in teaching mathematics. To form personal and meta-subject results, it is possible to use test mathematical problems with a short answer, allowing for non-standard alternative solutions. The substantiation of this thesis is consistently carried out in this article. The content and process components of the methodology are considered in a separate article.

Key words: teaching mathematics, personal results; meta-subject results; mathematical problem; teaching problem solving.

Введение. Современный образовательный процесс регламентируется документами, определяющими не просто обучение школьника, а его целенаправленное воспитание и развитие, в том числе и во внеурочное время. Образовательные результаты, на достижение которых должен быть направлен весь потенциал учебно-воспитательной среды, в современных федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) описываются через личностные, метапредметные и предметные результаты и их составляющие. Ранее эти группы также были представлены в целевых установках уроков и определялись в терминах «воспитание» и «развитие». И то, что теперь они определены, структурированы, документально зафиксированы, является «нововведением новых ФГОС» [2, С. 30], в которых указывается на необходимость формирования с учётом всех компонентов образовательной системы.

Метапредметные результаты конкретизируются через три группы универсальных учебных действий: познавательные, регулятивные и коммуникативные [16; 17]. Описание, психологическое наполнение и условия их развития рассматривается А.Г. Асмоловым [1]. В трудах Е. Н. Перовошиковой обосновывается необходимость включения учащихся «в деятельность в процессе решения специально подобранной системы заданий, адекватной учебной деятельности по изучению математических объектов» [11, С. 90]. В статье О.В. Берсеновой и Е.А. Аёшиной [3] определяются технологии обучения, которые нацелены на формирование метапредметных результатов в ходе изучения математики. Значимое место в процессе формирования метапредметных результатов отводится современному уроку [10]. Не менее важным звеном считается содержание обучения, в частности учебно-познавательные задачи [5]. В исследовании М.В. Демидовой [4] в контексте темы нашего исследования рассматриваются все компоненты методической системы обучения математике.

Какой же вклад и за счет чего может внести учитель-предметник в формирование личностных и метапредметных результатов? Это стало основным вопросом исследования. Как показывает анализ литературы, в первую очередь, следует

обратиться к совершенствованию процесса обучения математике и его содержательного наполнения. Мы рассматриваем это в контексте обобщения знаний учащихся по предмету, а далее и методикой подготовки к итоговой аттестации. Соответственно цель исследования – разработка теоретически обоснованной методики обучения учащихся решению тестовых математических задач с кратким ответом, способствующей развитию личностных и метапредметных результатов обучающихся.

Анализ научно-методической литературы показал, что отдельные аспекты темы рассматривались учёными. Здесь следует отметить работу Н.В. Дударевой и Е.А. Утюмовой [6] по теме, созвучной нашей. В статье авторы рассматривают целевую установку формирования личностных результатов обучающихся в рамках подготовки к экзаменам по математике. Однако эта подготовка рассматривается в рамках дистанционного обучения с выделением этапов «целеполагания, входного контроля, планирования, практического, контрольно-коррекционного и рефлексии» [6, С. 96]. В нашей работе акцент делается на целенаправленную работу с тестовыми задачами с кратким ответом. Отличительной особенностью таких задач является то, что на экзамене проверяется только лишь числовой ответ. Весь спектр возможной работы по его получению и достижению возможных результатов скрыт за числом ответа. Представим воспитательный потенциал альтернативных решений тестовых математических задач с кратким ответом через описание целевого, субъектно-личностного, содержательного и процессуального компонентов методики обучения математике.

Изложение основного материала статьи. Целевой компонент. Как отмечает Г.И. Саранцев, анализ целей обучения математике целесообразно осуществлять на следующих уровнях:

- «1) теоретического представления математического образования;
- 2) учебного предмета математики;
- 3) учебных материалов;
- 4) реального учебного процесса» [14, С. 30].

На первом уровне цели определяются тем, какое место занимает математика в жизни общества, как она трактуется и какими образовательными тенденциями продиктована. Здесь цели фиксируются и достаточно подробно детализируются в ФГОС. Основная заслуга ФГОС состоит в том, что, как отмечает В. С. Басюк, «впервые на нормативно-правовом уровне образовательной системы цели образования и результаты выведены за пределы узконаправленных, предметных достижений и включают в себя такие важные для формирования личности ребенка составляющие, как метапредметные знания и навыки, а также личностные достижения» [2, С. 35].

На втором названном уровне обозначенные результаты сохраняют свой состав, однако их формулировка уже включает общенаучные математические термины, отражает специфику математики и обучения математике. Указанные цели фиксируются в содержательных разделах ФОП ООО [16] и ФОП СОО [17], а также в методических изданиях федеральных программ по математике. Последние включают в себя также и тематическое планирование, в котором для определённого содержания обучения указываются основные виды деятельности обучающихся. И здесь мы уже выходим на уровень учебных материалов, когда образовательные цели формулируются с учётом содержания учебных материалов.

В данном контексте формирование метапредметных результатов в первую очередь связывают с так называемыми метапредметными заданиями и задачами, «в содержании которых заложено требование или предписание учащимся решить проблему, с которой они могут столкнуться в реальном мире или на стыке разных учебных предметов; это характеризует задачу как метапредметную, «выходящую» за пределы учебного предмета» [12, С. 470]. Поэтому математическую задачу в общем случае нельзя считать метапредметной. Однако сейчас многие тестовые математические задачи несут некоторый жизненный, практико-ориентированный контекст. И этот контекст нередко позволяет учителю формулировать вопросы воспитательного характера, говорить о процессах познания, социальной коммуникации, самоорганизации и самоконтроля, то есть способствовать достижению личностных и метапредметных результатов. Следует заметить, что в таком случае направляющим фактором остаётся целенаправленная деятельность учителя по исследованию ответа, способа решения, сюжета задачи, а не сама задача. Поэтому здесь следует говорить о достижении поставленных целей уже на уровне реального учебного процесса.

В отличие от первых двух рассматриваемых уровней анализа целей, на уровнях учебных материалов и реального учебного процесса цели определяются содержанием обучения. Причём в условиях урока постановка целей опирается на субъективные особенности учащихся. Принимая во внимание тот мотивационный аспект, что экзаменующиеся стремятся получить ответ как можно быстрее, естественным образом становится рассмотрение альтернативных вариантов решения тестовых заданий с кратким ответом. И именно поиск, обоснование, применение этих вариантов будет, на наш взгляд, способствовать получению личностных и метапредметных результатов.

Рассмотрим пример. В демонстрационном варианте КИМ ЕГЭ 2025 года по математике (базовый уровень) представлена задача о нахождении периметра прямоугольника: «Прямоугольник разбит на четыре меньших прямоугольника двумя параллельными разрезами. Периметры трёх из них, начиная с левого верхнего и далее по часовой стрелке, равны 24, 28 и 16. Найдите периметр четвёртого прямоугольника».

Решение этой задачи «правильным», традиционным способом достаточно трудоёмко: обозначаем стороны меньших прямоугольников буквами a, b, c, d ; составляем систему трёх уравнений $2(a+c)=24$, $2(a+d)=28$, $2(b+d)=16$; откуда находим требуемый ответ $2(b+c)=12$. Заметим, что решение подобной системы уравнений в теоретическом плане доступно учащимся, поскольку не выходит за рамки школьной программы базового уровня. Однако в практике мы имеем систему трёх уравнений с четырьмя неизвестными (а такие в школьном курсе не рассматриваются), имеющую бесконечное число решений. Хотя при этом сумма некоторых двух неизвестных есть константа, которую для случая, заданного вопросом задачи, надо найти. Справится ли с таким решением ученик, идущий на экзамен по математике базового уровня? Без соответствующей подготовки – вряд ли. Однако заметим, что сумма чисел, стоящей на главной диагонали таблицы (прямоугольника из условий, разделённого на четыре меньших), равна сумме чисел, стоящих на побочной диагонали, то есть $24+16=28+12$. Исходя из увиденной закономерности, легко получить ответ к данной задаче $12=24+16-28$. Сравнение времени, затраченного на решение традиционным и альтернативным методами, явно в пользу второго. Однако здесь предвидим возражение по поводу его применимости: подобное решение нельзя считать обоснованным. Действительно, нам следовало говорить о получении числового ответа, а не решения. Но, с другой стороны, для большинства учеников цель на экзамене – это получение наиболее высокого балла. При таком подходе обучающая функция контроля знаний сводится к минимуму. Другое дело – подготовка к экзамену. Именно здесь, на наш взгляд, учитель должен задать школьникам вопрос об обоснованности «быстрого» решения. Которое, заметим, корректно и может быть обосновано алгебраическим способом посредством составления и преобразования формул, либо ссылкой на арифметический способ: «Несложно понять, что разность периметров двух верхних прямоугольников равна разности периметров двух нижних, откуда вытекает, что неизвестный периметр равен 12» (<https://mathb-ege.sdangia.ru/problem?id=511016>).

Подобная работа с задачей влечёт осознание ценности научного познания, что является одним из составляющих личностных результатов. В процессе такой работы приходится подмечать закономерности, выдвигать предположения,

доказывать их истинность или опровергать, применять полученные факты на практике, причём такая деятельность осуществляется как индивидуально, так и в группах, что соответствует деятельности, описываемой в составе универсальных учебных познавательных, коммуникативных и регулятивных действий, то есть метапредметных результатов.

Основной учебной целью в контексте рассматриваемой нами методики является осознание вариативности в решении математических задач и овладение методами решения (традиционными и альтернативными) тестовых задач с кратким ответом. В таблице (табл. 1) показана дифференциация этой цели по трём уровням [8, С. 14] в соответствии с такими категориями учебных целей как знание, понимание, применение [15, С. 157].

Таблица 1

Примеры обобщённых типов целей

Общие категории учебных целей	Критерии достижения целей		
	Цель считается достигнутой, если ученик		
	1 уровень базовый (учащийся овладел материалом при восприятии, осмыслении и запоминании)	2 уровень повышенный (прибавил к предыдущему умение применять базовые знания)	3 уровень высокий (овладел умением применять обобщённые и систематизированные знания)
Знание	воспроизводит методы решения задач-прототипов, представленные алгоритмами и правилами в параграфах учебника математики	перечисляет методы решения задач-прототипов, в том числе и альтернативные методы решения	формулирует условия и границы применения альтернативных методов решения тестовых задач с кратким ответом
Понимание	(фрагментарное понимание): – восстанавливает последовательность действий в соответствии с указанным для решения задачи методом из предложенного набора действий; – выбирает среди предложенных задачи, решаемые с помощью указанного метода	(логически необобщённое понимание): – раскрывает суть метода своими словами; – объясняет одноклассникам способ применения того или иного метода решения задачи; – выделяет ситуации применения общих и частных способов решения задач	(логически обобщённое понимание): – преобразует при необходимости исходную задачу в задачу аналогичную, имеющую тот же числовой ответ и решает её; – указывает на ошибочность или обоснованность применения того или иного метода решения; – составляет задания на применения какого-либо метода решения
Применение	решает задачи, аналогичные разобранным прототипам, используя ранее применяемые методы для их решения	решает задачи, используя необходимые методы их решения; выбор альтернативных методов осуществляется под руководством учителя	решает задачи на основе самостоятельного выбора оптимального метода решения

Субъектно-личностный компонент. Системно-деятельностный подход, принятый в образовании, позволяет говорить об учёте возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, что делает ученика субъектом образовательного процесса. Заметим, что так было не всегда, в существовавшей продолжительное время знаниевой парадигме образования «личность учащегося – это пассивный объект образовательного процесса, который автоматически усваивает предоставляемые ему знания» [9, С. 153-154]. Однако в настоящее время «общество приходит к пониманию, что истинным результатом образования является не просто получение знаний, а личностное и познавательное развитие учащихся в образовательном процессе» [2, С. 40]. Более того, в рамках концепции «четвертой промышленной революции» следует уже говорить о культуроцентричной концепции образования, где «в центре внимания оказывается человек, который не получает готовые знания, а учится их самостоятельно добывать» [9, С. 154].

В ФГОС учет возрастных особенностей учащихся проявляется уже в том, что при описании личностных результатов в стандартах 5-9 классов еще используются отлагательные существительные «воспитание, формирование, развитие, осознание и др.», образованные от глаголов несовершенного вида, а в стандартах 10-11 классов используются существительные, образованные уже от глаголов совершенного вида, «готовность, сформированность, способность и др.», характеризующие целостность и завершенность.

Если говорить о решении математических задач, поиске альтернативных методов, то следует отметить, что «в подростковом и юношеском возрасте происходит дальнейшее развитие психических познавательных процессов и формирование личности, ... в этот период происходит формирование навыков логического мышления, а затем и теоретического мышления, развивается логическая память» [13, С. 334]. В плане поиска альтернативных решений математических задач важно то, что «мышление в ранней юности становится системным и продуктивным, ... существенную роль в нем начинают играть гипотезы, ... это позволяет юноше заранее планировать, просчитывать будущие последствия действий и находить альтернативные объяснения событий» [7, С. 169]. При этом, в контексте формирования личностных и метапредметных результатов посредством поиска различных методов решения задачи, можно отметить, что «для старших школьников важна значимость самого учения, его задач, целей, содержания и методов; старшеклассник сначала старается понять значимость приема мыслительной деятельности, а затем уже и освоить его, если он действительно значим» [7, С. 172].

Учитывая выше сказанное, в условиях ограниченного времени экзамена, ученику важны методы и способы получения «быстрого» или «легкого» ответа, то есть верного решения к задаче при минимуме затраченного на его получение времени. А к задачам с числовым ответом – получение лишь числового ответа, само решение может быть произвольным – главное правильность ответа. Предвидя критику таким словам, тому что в математике «голые» факты не должны приниматься за истину, что учащихся следует обучать доказательным рассуждениям, заметим, во-первых, о необходимости обучения практической реализации полученных знаний, во-вторых, та мыслительная деятельность, которая скрывается за получением

«быстрого» или «легкого» числового ответа не факт еще, что менее значима в плане развития ученика и менее обоснована в математическом плане по сравнению с предполагаемым «обычным» решением.

Выводы. Результаты проведенного исследования структурированы и представляются нами по четырем основным компонентам методики обучения математике: целевой, субъектно-личностный, содержательный, процессуальный. Первые два компонента в большей мере отражают теоретические основы исследования и подробно раскрываются в данной статье. Анализ целей математического образования, выполненный на нескольких уровнях, дал возможность установить, что целью современного обучения рассматривается не просто получение знаний, а личностное развитие учащихся, основные направления которого фиксируются во ФГОС посредством перечисления личностных, метапредметных и предметных результатов. Субъектный опыт учащихся является необходимым условием их достижения. Возможно использование тестовых математических задач с кратким ответом, допускающих нестандартные альтернативные решения. Воспитательный потенциал скрывает фабула задачи, раскрытие которой в зависимости от контекста может способствовать развитию отдельных направлений воспитательной деятельности. Формирование и развитие универсальных учебных действий происходит в процессе поиска, обоснования и применения альтернативных решений.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов [и др.]. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 2011. – 159 с.
2. Басюк, В.С. Личностные результаты освоения основных образовательных программ обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования / В.С. Басюк // Развитие личности. – 2017. – № 3. – С. 29-43
3. Берсенева, О.В. Технологии обучения, направленные на формирование метапредметных результатов обучающихся на уроках математики: результаты городского мониторингового исследования / О.В. Берсенева, Е.А. Аешина // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 6(66). – С. 204-223
4. Демидова, М.В. Модель формирования ключевых универсальных учебных действий обучающихся 5-7 классов на уроках математики / М.В. Демидова // Вестник Марийского государственного университета. – 2018. – Т. 12. – № 3(31). – С. 26-32
5. Достижение метапредметных результатов в рамках изучения предметов математического блока (основное общее образование): методические рекомендации / Л.О. Рослова, Е.Е. Алексеева, Е.В. Буцко; под ред. Л.О. Рословой. – Москва: Институт стратегии развития образования, 2023. – 73 с.
6. Дударева, Н.В. Формирование личностных результатов обучения учащихся старших классов при подготовке к ЕГЭ и ОГЭ в условиях дистанционного обучения / Н.В. Дударева, Е.А. Утюмова // Воспитание как стратегический национальный приоритет: международный научно-образовательный форум. – Екатеринбург: УрГПУ, 2021. – Ч. 1. – С. 95-99
7. Евстафьева, С.В. Особенности развития мышления в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте / С.В. Евстафьева // Психология когнитивных процессов. – 2020. – № 9. – С. 166-177
8. Епишева, О.Б. Общая методика обучения математике в средней школе: курс лекций: учебное пособие / О.Б. Епишева. – Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2008. – 203 с.
9. Лига, М.Б. Парадигма образования в эпоху четвертой промышленной революции / М.Б. Лига, И.А. Щеткина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 1(34). – С. 151-154
10. Муштавинская, И.В. Система формирования и оценки метапредметных результатов / И.В. Муштавинская // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 208-211
11. Перевощикова, Е.Н. Специфика формирования универсальных учебных действий при обучении математике в основной школе / Е.Н. Перевощикова // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 2(79). – С. 81-91
12. Подходова, Н.С. Метапредметные учебные задания как средство развития учащихся при обучении математике / Н.С. Подходова, К.В. Панова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 468 с.
13. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А.А. Реана. – Москва: АСТ, 2015. – 656 с.
14. Саранцев, Г.И. Методика обучения математике в средней школе: учебное пособие / Г.И. Саранцев. – Москва: Просвещение, 2002. – 224 с.
15. Теория и технология обучения математике в средней школе: учебное пособие / Т.А. Иванова, Е.Н. Перевощикова, Л.И. Кузнецова, Т.П. Григорьева; под ред. Т.А. Ивановой. – 2-е изд. – Нижний Новгород: НГПУ, 2009. – 355 с.
16. Федеральная образовательная программа основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 370. – Москва, 2023. – 5682 с.
17. Федеральная образовательная программа среднего общего образования: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 371. – Москва, 2023. – 3316 с.

Педагогика

УДК 372.851

кандидат педагогических наук, доцент Костюченко Роман Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

СОДЕРЖАНИЕ И ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ТЕСТОВЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С КРАТКИМ ОТВЕТОМ

Аннотация. Решение задач является основным видом учебной деятельности школьников на уроках математики. Целенаправленный процесс их решения позволяет говорить о достижении школьниками образовательных результатов. В федеральных государственных образовательных стандартах общего и среднего образования выделяют предметные, метапредметные и личностные результаты. На достижение этих результатов ориентировано настоящее исследование, результаты которого описываются целевым, субъектно-личностным, содержательным и процессуальным компонентами методики обучения математике. В содержательном плане нами рассматриваются тестовые математические задачи с кратким ответом и методы их решения. В статье анализируется вопрос типологизации таких задач в контексте применения различных методов решения. Альтернативные методы решения используют способ предъявления задания и форму записи ответа. Обоснование их применения составляет как математическую, так и педагогическую задачи в обучении школьников. В процессуальном плане показывается необходимость реализации познавательного заключительного этапа работы с задачей. Как итог, в работе на содержательном и процессуальном уровнях устанавливается связь между процессом поиска, обоснования и применения альтернативных способов решения тестовых задач с кратким ответом и формированием личностных и метапредметных результатов учащихся.

Ключевые слова: обучение математике; личностные результаты; метапредметные результаты; математическая задача; обучение решению задач.

Annotation. Problem solving is the main type of educational activity of schoolchildren in mathematics lessons. The purposeful process of their solution allows us to speak about the achievement of educational results by schoolchildren. In the federal state educational standards of general and secondary education, subject, meta-subject and personal results are distinguished. The present study is aimed at achieving these results, the results of which are described by the target, subject-personal, content and procedural components of the methodology of teaching mathematics. In terms of content, we consider test mathematical problems with a short answer and methods for solving them. The article analyzes the issue of typology of such problems in the context of using various solution methods. Alternative solution methods use the method of presenting the task and the form of recording the answer. The rationale for their use is both a mathematical and pedagogical task in teaching schoolchildren. In terms of procedural, the need to implement the cognitive final stage of working with the problem is shown. As a result, in the work in the substantive and procedural context, a cause-and-effect relationship is established between the process of searching, justifying and applying non-standard alternative methods of solving test problems with a short answer and the formation of personal and meta-subject results of students.

Key words: teaching mathematics; personal results; meta-subject results; mathematical problem; teaching problem solving.

Введение. Решение задач – один из основных видов учебной деятельности школьников на уроках математики. Это во многом связано с тем, что задача эффективна и при изучении нового, и при его закреплении, а также и при обобщении и систематизации знаний. С описанных позиций задача является средством приращения знаний. Однако взглянем на задачу с другой стороны, выводя на первый план её воспитательный и развивающий характер, определяемые в современных федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), через такие термины, как метапредметные и личностные результаты.

Для обучения математике личностные результаты школьников не являются непосредственным результатом, поэтому проблема их формирования в процессе обучения математике в научных исследованиях не находит своего непосредственного решения. Одним из направлений её решения может служить идея о связи личностных результатов обучающихся и методикой работы с тестовой математической задачей с кратким ответом. Эта связь выявляется посредством анализа формы предъявления тестового задания, позволяющей использовать специальные методы решения. Процесс поиска, обоснования и применения этих методов, в свою очередь, сопоставим с отдельными компонентами личностных результатов обучающихся и действий, определяемых как универсальные учебные познавательные, коммуникативные и регулятивные, что позволяет говорить об их формировании. Близка нам по идее статья В.Л. Виноградова, И.А. Талышевой, Х.Р. Пеговой, в которой авторы отмечают, что «личностные и метапредметные результаты образования достигаются на основе предметных результатов и зависят от формулировки учебного задания» [2, С. 70]. Однако в нашем исследовании акцент сделан на форму предъявления задания и дополнительную работу с задачей. В сказанном мы видим научную новизну проведенного исследования, результаты которого представим четырьмя компонентами методики: целевым, субъектно-личностным, содержательным и процессуальным. Ранее, в отдельной статье мы описывали два первых компонента. Так, целевой компонент достижения личностных результатов предопределяется ФГОС, где представляется их покомпонентное описание. В свою очередь, соглашаясь с В.А. Далингером, считаем, что «с выявлением и учетом субъектного опыта [учащихся] связано достижение личностных результатов» [3, С. 369].

Для целенаправленного обучения, позволяющего формировать и развивать личностные и метапредметные результаты, нужен соответствующий учебный материал. В качестве этого материала в нашем исследовании рассматриваются тестовые математические задачи с кратким ответом (содержательный компонент). Рассмотрение таких задач обусловлено тем, что с данными задачами с необходимостью учащиеся будут работать, причем эта необходимость будет мотивировать на поиски альтернативных методов их решения (процессуальный компонент).

Изложение основного материала статьи. В качестве содержательного компонента методики, как отмечено выше, нами рассматриваются тестовые математические задачи с кратким ответом.

Согласно исследованию, проведенному Е.А. Беляевой, можно выделить несколько дидактических принципов построения комплексов учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов школьников. К ним относят: «принцип ценностно-смысловой направленности содержания заданий; ... принцип ценностной коллизийности содержания заданий (столкновения взглядов, точек зрения, ценностных позиций школьника); ... принцип учета возрастных особенностей процесса становления личностного опыта; ... принцип видового разнообразия заданий, ориентированных на полноту охвата всей базовой совокупности личностных результатов» [1, С. 124-129]. Как отмечается в том же исследовании, задач, отвечающих данным признакам, в школьных учебниках очень мало. Дело в том, что составление подобных задач, с одной стороны, есть достаточно трудоёмкий творческий процесс, сами задачи уникальны и объемны, их ответ в большинстве случаев не может быть однозначным с точки зрения математики. С другой стороны, обучение математике не может целиком строиться на решении личностно-значимых нестандартных задачах, так как для формирования предметных умений и навыков необходимы задачи стандартные алгоритмические или полуалгоритмические. К тому же в формировании личностных результатов должны быть задействованы все компоненты образовательного процесса, а не только математика. Аналогично, в формировании метапредметных знаний на уроках математики обосновывается использование метапредметных учебных заданий [9; 10], «системы заданий, адекватной учебной деятельности по изучению математических объектов, ... заданий, обеспечивающих включение учащихся в рефлексивно-оценочную деятельность» [8, С. 90].

Возникает противоречие: в процессе обучения математике необходимы специальные задачи, направленные на достижение личностных и метапредметных результатов школьников, но таких задач в процентном отношении достаточно мало и этот процент нельзя значимо увеличивать. На наш взгляд, одним из путей разрешения данного противоречия в содержательном аспекте является рассмотрение математических задач, допускающих альтернативные методы решения в связи с формой их предъявления. Поясним сказанное. Многие математические задачи можно решить более чем одним способом. Сейчас в практику обучения математике прочно вошли тестовые задания с кратким числовым ответом. Для таких задач неважен способ получения ответа – главное, чтобы он был правильным. Таким образом, форма предъявления задания и форма ответа могут повлиять для его получения использовать специальные альтернативные методы, которые были бы неприемлемы для этой же задачи, но с требованием развернутого решения.

И как показывают наши исследования, поиск альтернативного решения, несложное, оригинальное и быстрое получение с его помощью ответа способствует «эмоциональному и эстетическому восприятию математических объектов, задач, решений, рассуждений...» [11, С. 4742], осознанию «необходимости в формировании новых знаний, в том числе формулировать идеи понятия гипотезы об объектах и явлениях ...» [11, С. 4743], что характеризует «личностные результаты освоения программы по математике» [11, С. 4741].

Метапредметные результаты «характеризуются овладением универсальными познавательными, коммуникативными и

регулятивными действиями» [11, С. 4743]. В процессе обсуждения вновь найденных решений тестовых задач с кратким ответом, доказательства их корректности или, наоборот, ошибочности применения, можно говорить о формировании навыков общения, сотрудничества со сверстниками как части коммуникативных учебных действий. В свою очередь, доказательные рассуждения о возможности применения того или иного метода, обобщение и систематизация информации по его применению связываются с применением логических, исследовательских операций как части универсальных познавательных учебных действий. Оптимальный выбор, соответствующее применение альтернативных методов, оценка результатов говорят о сформированности умений самоорганизации и самоконтроля как части универсальных регулятивных учебных действий.

Приведем примеры решения тестовых задач с кратким ответом альтернативными методами. Это позволит проиллюстрировать теоретические изыскания, а также подвести к типологизации задач.

Задача 1. «Моторная лодка прошла против течения реки 112 км и вернулась в пункт отправления, затратив на обратный путь на 6 часов меньше. Найдите скорость течения, если скорость лодки в неподвижной воде равна 11 км/ч. Ответ дайте в км/ч» [7, № 26585].

Решение традиционное. Обозначим скорость течения через x (км/ч). Тогда по условию задачи можно составить уравнение $112/(11-x)-112/(11+x)=6$, единственным положительным решением которого является $x=3$. Ответ: 3 км/ч. Заметим, что непосредственное решение полученного дробно-рационального уравнения приводит к необходимости нахождения корней квадратного уравнения $3x^2+112x-363=0$, что по стандартной формуле нахождения корней приводит к довольно громоздким вычислениям.

Решение альтернативное. Метод подбора. Исходя из жизненного опыта, вполне резонно предположить, что скорость течения реки относительно невысока и в текстовых задачах обычно варьируется от 1 км/ч до 5 км/ч. Проверив сначала наиболее вероятные целые значения, приходим к выводу, что значение 3 км/ч удовлетворяет условию задачи. Ответ: 3 км/ч. Заметим, что в общем случае использование метода подбора в обязательном порядке включает и доказательство отсутствия других решений. Однако в данном случае единственность ответа предполагает форма предъявления задания – тестовое задание с кратким числовым ответом.

Задача 2. «На окружности по разные стороны от диаметра AB взяты точки D и C . Известно, что угол $DBA=36^\circ$. Найдите угол DCB . Ответ дайте в градусах» [7, № 10837].

Решение традиционное. Так как величина вписанного в окружность угла равна половине градусной меры дуги, на которую он опирается, то дуга AD составляет $36^\circ \cdot 2 = 72^\circ$. Поэтому дуга DB равна $180^\circ - 72^\circ = 108^\circ$. Значит угол DCB равен $108^\circ/2 = 54^\circ$. Ответ: 54° .

Решение альтернативное. Метод конкретизации или приём рассмотрения частного случая [4]. Числовой ответ к задаче будет такой же, если точки C и D расположить так, чтобы отрезки AB и CD оказались перпендикулярными. Тогда легко заметить, что треугольник DCB будет равнобедренным ($BD=BC$). При таком условии прямая BA , содержащая высоту треугольника, будет делить пополам угол DBC . Далее, основываясь на теореме о сумме углов треугольника, из треугольника DBC находим искомую величину угла DCB : $(180^\circ - 36^\circ \cdot 2)/2 = 54^\circ$. Ответ: 54° . Как видим, в данном случае метод решения (логическая основа) отличен от приведенного в решении традиционном. Об условиях и границах применения данного метода мы говорим в отдельной статье [4].

Задача 3. «Найдите наименьшее значение функции $y = (x^2 - 8x + 8)e^2 - x$ на отрезке $[1; 7]$ ». [7, № 77480].

Решение традиционное. Используя известный алгоритм нахождения наименьшего значения функции на заданном отрезке, находим сначала производную заданной функции $y' = (-x^2 + 10x - 16)e^2 - x$, далее из уравнения $y' = 0$ находим критические точки $x=2$ и $x=8$. Вычисляем значения в критических точках, принадлежащих заданному отрезку, и в концах этого отрезка: $f(2) = -4$, $f(1) = e$, $f(7) = e - 5$. Из найденных значений выбираем наименьшее, это -4 . Ответ: -4 .

Решение альтернативное. Поскольку ответом к данному заданию должно быть целое число или конечная десятичная дробь, то искомое значение функции в своей записи не должно содержать иррационального числа e . Это возможно только в двух случаях: 1) если квадратный трехчлен равен нулю, тогда значение функции будет равно нулю, 2) экспонента обращается в единицу, это возможно при $x=2$, тогда значение функции равно -4 . Ответ: -4 .

Как видим, в представленном примере альтернативное решение сильно отличается своей логической основой. С математической точки зрения оно не корректно, однако в практике даёт желанный результат – балл за верно выполненное задание. Предвидим возражения со стороны учителей, исключающих вольности в использовании математических понятий и утверждений. Однако заметим, что установление условий и границ применения того или иного альтернативного метода решения, на наш взгляд, принесёт гораздо больше пользы в развитии учащихся, чем решение задач по алгоритму. Дидактический принцип научности здесь будет соблюдаться не в строгом обосновании, а в указании на логические пробелы и неточности. Поэтому в применении альтернативных методов решения задач следует руководствоваться педагогической целесообразностью.

Подводя промежуточный итог, отметим, что в примерах 1 и 2 альтернативные методы характеризуют общие нетрадиционные методы решения задач с кратким ответом, а в примере 3 альтернативный метод учитывает специфику самого задания, его можно назвать специальным.

Дальнейшие наши научные изыскания привели к тому, что в контексте темы исследования в содержательном компоненте полезно выделить еще одну группу задач, а именно, задач с избыточными данными в условии. Подобные задачи предлагаются школьникам на экзаменах. Однако наличествующая в них избыточность данных зачастую не только не позволяет найти альтернативное решение, а скорее приводит к тому, что ученик начинает сомневаться в своём уже найденном решении. Поэтому нами разрабатываются задачи с избыточными данными, такими, что их варьирование позволит решать задачу разными методами.

Сделаем еще одно важное замечание относительно классификации методов. Например, альтернативный метод в задаче 2 с математической точки зрения будет корректен, если привести обоснование того, что ответ не зависит от выбора положения точек C и D . И это обоснование можно привести, опираясь на логически верные математические рассуждения, а не на форму предъявления и записи ответа к тестовой задаче. А ответ к задаче 3 в альтернативном решении получен на основе верных в логическом плане размышлений, но некорректных с точки зрения математики. Можно привести другие примеры, где разные методы решения задачи будут корректны в любом случае, независимо от того, представлена эта задача в тесте, как задача с кратким ответом, либо как самостоятельная задача. Получается, что у нас наличествуют альтернативные решения нескольких видов в зависимости от их математической корректности.

Процессуальный компонент. Решение задач является одним из основных видов деятельности учащихся на уроке. Процесс решения рассматриваемых нами задач в целом подчиняется общепринятым в методике обучения математике положениям. В теоретическом плане удобно выделить следующие его этапы: «осмысление условия задачи, составление плана решения, осуществление плана решения, изучение найденного решения» [5, С. 117]. Однако для решения рассматриваемых нами задач в контексте формирования и развития личностных результатов обучающихся можно указать

некоторые особенности.

Первый этап «осмысление условия задачи». Само его название говорит о цели этого этапа. Задачи с кратким числовым ответом в обязательном порядке встречаются на основном государственном экзамене (ОГЭ) и едином государственном экзамене (ЕГЭ) по математике. Эти задачи легко можно найти в открытом банке математических задач ЕГЭ (<https://mathege.ru>), на сайте Федерального института педагогических измерений (<https://fipi.ru>) и многих других печатных и электронных источниках по подготовке к ОГЭ и ЕГЭ. Соответственно, учащиеся по мере подготовки к экзамену уже овладевают формулировкой многих прототипов задач. Учитывая их ограниченность, при должной подготовке, ученики уже сами способны говорить о типичных формулировках задач и выявлять возможные неверные прочтения задачи. Одной из типичных ошибок, характерных для данного этапа и данного типа задач является неверное понимание, неполное или невнимательное чтение условия.

Второй этап «составление плана решения». Этот этап является в наибольшей степени творческим, его вряд ли можно алгоритмизировать. Однако указать общие эвристические направления вполне возможно. «Планомерный поиск решения ... задач осуществляется, на наш взгляд, в контексте: а) связи данной задачи с теорией и другими задачами; б) анализа требования задачи; в) анализа условия задачи» [5, С. 118]. Ученик, начинающий решать прототипы задач итоговой аттестации, на первых порах при поиске решения опирается на приобретённый ранее опыт решения задач с развёрнутым ответом. Ученик, по мере овладения альтернативными способами решения задач с кратким ответом, на этапе поиска анализирует возможность применения того или иного такого метода.

Третий этап «осуществление плана решения» для задач с развёрнутым ответом представляет сложность в корректном изложении доказательства, решения. А для задач с кратким ответом в большинстве случаев является вычислительной или же практико-ориентированной процедурой. Здесь необходим кумулятивный опыт по их применению.

Четвёртый этап «изучение найденного решения». Именно этот этап является необходимым в плане реализации воспитательного потенциала задач. К сожалению, очень часто происходит то, что с получением числового ответа к задаче работа с ней прекращается. Ответ же получен. Но! Данное искомое число можно найти нередко и в разделе «Ответы» (хотя здесь и утрируем, между тем заметим, что на экзамене ответ может быть получен и таким способом – никого не интересует способ его получения – важен только числовой результат). Однако в процессе обучения мы решаем задачи не ради получения математического факта – определенного числа. В процессе решения задачи мы учимся размышлять, доказывать, обосновывать – происходит развитие мышления ученика. И здесь, по нашему предположению, как раз и следует учитывать весь воспитательный потенциал задачи. Поэтому с получением ответа следует попытаться осуществить поиск и реализовать новые методы решения исходной задачи. Заметим, что такая деятельность может быть реализована не только в рамках традиционной классно-урочной формы, но и при реализации различных моделей смешанного обучения, о чём мы размышляем в соответствующей главе нашей монографии [6]. Отметим также и то, что для продвинутых учащихся обоснование возможности и установление границ применения того или иного метода решения становится своеобразной исследовательской задачей. Для учащихся же, рассматривающих математику лишь как обязательный элемент базовых знаний, альтернативные методы решения, позволяющие получить требуемый ответ с минимальным количеством усилий, мы наблюдали повышение мотивации к изучению математики.

Выводы. Подводя итоги, отметим, что нам удалось обосновать связь между методикой решения тестовых математических задач и развитием личностных и метапредметных результатов обучающихся. Эта связь с теоретической точки зрения обосновывается сопоставлением процесса решения тестовой математической задачи альтернативными методами и характеристик личностных и метапредметных результатов обучения. С практических позиций примечателен тот факт, что при неизменности достижения предметных результатов, а также сохранения предметного содержания обучения математике, развитие личностных результатов обучающихся может быть достигнуто посредством целенаправленного отбора заданий и методики работы с ними, предполагающей обязательную реализацию познавательного этапа работы с математической задачей.

Литература:

1. Беляева, Е.А. Дидактические принципы построения комплексов учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов школьников / Е.А. Беляева // Вестник ВлГУ. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2019. – № 37(56). – С. 123-133
2. Виноградов, В.Л. Роль формулировки учебного задания в достижении личностных и метапредметных результатов обучающихся / В.Л. Виноградов, И.А. Талышева, Х.Р. Пегова // Вопросы педагогики. – 2021. – № 3-1. – С. 69-72
3. Далингер, В.А. Субъектный опыт учащихся как необходимое условие достижения личностных результатов при обучении математике / В.А. Далингер // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 2-3. – С. 369-370
4. Костюченко, Р.Ю. Метод конкретизации в решении тестовых заданий при смешанном обучении математике / Р.Ю. Костюченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 224-227
5. Костюченко, Р.Ю. Методика обучения учащихся решению математических задач: содержание этапов решения / Р.Ю. Костюченко // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2018. – № 4(28). – С. 117-123
6. Организация смешанного обучения математике в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта: монография / В.А. Далингер, М.В. Дербуш, Р.Ю. Костюченко [и др.]. – Омск: ОмГПУ, 2022. – 336 с.
7. Открытый банк задач ЕГЭ по математике. Профильный уровень [Электронный ресурс]. – URL: <https://prof.mathege.ru> (дата обращения: 05.05.2025)
8. Перовошикова, Е.Н. Специфика формирования универсальных учебных действий при обучении математике в основной школе / Е.Н. Перовошикова // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19. – № 2(79). – С. 81-91
9. Подходова, Н.С. Метапредметные учебные задания как средство развития учащихся при обучении математике / Н.С. Подходова, К.В. Панова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 468
10. Тумашева, О.В. Средства формирования и оценивания метапредметных результатов обучающихся поколения Z / О.В. Тумашева, М.Б. Шашкина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 1(30). – С. 285-289
11. Федеральная образовательная программа основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 370. – Москва, 2023. – 5682 с.

УДК 371.891

кандидат педагогических наук, доцент Кривдина Ирина Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Мартилова Наталья Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат географических наук, доцент Аракчеева Ольга Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ К ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье раскрывается проблема подготовки будущих учителей географии к формированию функциональной грамотности школьников. Современные результаты обучения требуют от педагогов освоения новых эффективных методических решений по их достижению. Владение самой функциональной грамотностью, а также компетенциями в области дисциплин предметного блока являются показателем готовности учителя географии к профессиональной деятельности. Анализ результатов обучения будущих педагогов, сформулированных в компетенциях ФГОС ВО и основных образовательных программ, показал их четкую корреляцию с компонентами функциональной грамотности. Опыт Мининского университета показывает, что залогом эффективности в решении этой задачи является согласованность содержательного, воспитательного и технологического компонентов образовательного процесса. Технология кейс-стади рассматривается как единый методический инструментарий, обеспечивающий готовность будущего учителя географии к формированию функциональной грамотности школьников. В статье представлены кейсы, разработанные преподавателями Мининского университета по дисциплинам предметной подготовки будущих учителей географии. Решение заданий кейсов способствует освоению предметного содержания, овладению компетенций функциональной грамотности самими студентами и их подготовке к их формированию в будущей профессиональной деятельности. Эффективность предлагаемой методики продемонстрирована в рамках производственных (педагогических) практик студентов.

Ключевые слова: функциональная грамотность, результаты обучения, подготовка будущего учителя географии, географическое образование, кейс-технология.

Annotation. The article reveals the problem of preparing future geography teachers for the formation of functional literacy of schoolchildren. Modern learning outcomes require teachers to master new effective methodological solutions to achieve them. Possession of functional literacy itself, as well as competencies in the field of subject block disciplines, are an indicator of a geography teacher's readiness for professional activity. An analysis of the learning outcomes of future teachers, formulated in the competencies of the Federal State Educational Standard for Higher Education and basic educational programs, showed their clear correlation with the components of functional literacy. The experience of Minin University shows that the key to effectiveness in solving this problem is the consistency of the content, educational and technological components of the educational process. The case study technology is considered as a single methodological toolkit that ensures the readiness of a future geography teacher to form a functional literacy of schoolchildren. The article presents cases developed by teachers of Minin University in the disciplines of subject training of future geography teachers. Solving case studies contributes to the development of subject content, the acquisition of functional literacy competencies by students themselves and their preparation for their formation in future professional activities. The effectiveness of the proposed methodology has been demonstrated within the framework of students' production (pedagogical) practices.

Key words: functional literacy, learning outcomes, future geography teacher training, geography education, case technology.

Введение. Особое внимание к профессиональной подготовке будущих педагогов в современном российском образовании продиктовано обновлением самого школьного образования. Во многом это определяется требованиями прагматичности и функциональности образовательных результатов школьников. Формирование функциональной грамотности обучающихся определяется их готовностью быстро адаптироваться и успешно функционировать в современном обществе, использовать приобретенные знания и умения для решения жизненных ситуаций [5]. Такой подход к определению образовательных результатов ставит перед современным учителем задачи поиска новых эффективных методических решений. В этом ключе вопрос подготовки будущих учителей географии, готовых к формированию современных образовательных результатов, в том числе функциональной грамотности, получает еще большую значимость.

Показателем готовности учителя географии к развитию функциональной грамотности являются владение самим педагогом на высоком уровне функциональной грамотностью, а также владение предметными и методическими компетенциями.

Изложение основного материала статьи. При соотнесении результатов обучения будущих педагогов, сформулированных в компетенциях ФГОС ВО и основных образовательных программ, прослеживается их четкая корреляция с компонентами функциональной грамотности [5; 4]. Приведем несколько примеров.

Результаты обучения будущих педагогов, сформулированных в компетенциях ФГОС ВО

УК-1: Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач	Креативное мышление	– способность человека создавать оригинальные решения исходной проблемы; – способность продуктивно участвовать в процессе выработки оценки и совершенствования идей, направленных на получение инновационных и эффективных решений
	Естественно-научная грамотность	осуществлять анализ результатов современных научных исследований осуществлять синтез научной информации и интерпретировать данные для получения выводов осуществлять научное объяснение явлений способность к самостоятельному исследованию
	Цифровая грамотность	осуществлять поиск информации и проверка её достоверности в Сети осуществлять безопасный обмен информацией использование цифровых устройств
ОПК-4: Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей	Глобальные компетенции	– способность критически рассматривать локальные, глобальные и межкультурные проблемы; – способность понимать и ценить различные взгляды и мировоззрения; – готовность успешно и уважительно взаимодействовать с другими и действовать в интересах коллективного благополучия и устойчивого развития
ПК-1: Способен осваивать и использовать теоретические знания и практические умения и навыки в предметной области при решении профессиональных задач	Естественно-научная грамотность	способность использовать научное содержание дисциплин предметной области в повседневной и профессиональной деятельности
ПК-12: Способен осуществлять полевые и камеральные исследования в области географии при решении задач профессиональной деятельности	Естественно-научная грамотность	готовность использовать современные методы географических исследований способность к самостоятельному исследованию в полевых и камеральных условиях

Контекстно через формирование всех компетенций проходит развитие читательской грамотности поскольку текст в различных видах остается главным источником информации.

Залогом эффективности формирования у педагогов функциональной грамотности является согласованность содержательного, воспитательного и технологического компонентов образовательного процесса [4]. Содержательная основа профессиональной подготовки обеспечивается набором учебных дисциплин, входящих в «Ядро» педагогического образования. Воспитательный аспект реализуется на основе федеральных и региональных нормативно-правовых документов, а также локальных актов университета [2]. Технологический компонент может стать единым методическим инструментарием, обеспечивающим развитие компетенций функциональной грамотности у студентов и их готовности к формированию функциональной грамотности школьников.

Одной из ключевых сквозных технологий в Мининском университете при подготовке учителей географии является кейс-стади [3]. Универсальность технологии позволяет не растаскивать различные компоненты функциональной грамотности по разным учебным дисциплинам, а относиться как к комплексу компетентностей, обеспечивающих возможность выполнять свои профессиональные, общественные и жизненные обязанности, действовать в нестандартных ситуациях, быть эффективным и успешным. В ходе применения в образовательном процессе вуза интерактивных воспитательных технологий происходит обмен профессиональным и социальным опытом, запускается механизм взаимообучения и взаимообогащения [3].

Приведем примеры кейсов по дисциплинам предметной подготовки будущего учителя географии, разработанным преподавателями кафедры географии, географического и геоэкологического образования Мининского университета.

Кейс «Небесное шоу природы».

Дисциплина «Общее землеведение».

Тема «Погода и климат», «Географическая среда и общество».

Текст кейса. Северное сияние. Явление, которое на протяжении веков завораживало и пугало жителей нашей планеты. Яркие всполохи на ночном небе – «аврора бореалис» в северном полушарии и «аврора австралис» в южном. С точки зрения науки – это взаимодействие солнечного ветра с атмосферой Земли. Сегодня, когда природа полярных сияний установлена и всесторонне изучена, остаётся только любоваться этим удивительным явлением. На территории России находится наибольшее количество населённых пунктов, где можно во всей красе увидеть это чудо природы. Изучите материалы научно-популярной публикации «Где можно увидеть северное сияние в России в 2025 году», перейдя по ссылке: <https://pogoda.mail.ru/news/59206079/> или <https://astrovert.ru/journal/observations/kogda-i-gde-mozhno-uidet-severnoe-siyanie-v-rossii/>.

Вопросы и задания к тексту:

1. Какие оболочки входят в состав атмосферы? В каких из них может наблюдаться свечение?
2. Когда в России можно наблюдать полярное сияние?
3. Из списка населённых пунктов, где можно наблюдать самые активные полярные сияния, выберите 4 – наиболее близкие к региону вашего проживания. На сайте <https://www.klimadiagramme.de/Europa/russland.html> или в любых других источниках найдите климатограммы выбранных пунктов. Определите особенности погоды в них в период наиболее активных полярных сияний. Выявите связь между климатическими особенностями и полярными сияниями.
4. Подготовьте памятку для туристов, направляющихся полюбоваться полярными сияниями в один из выбранных вами населённых пунктов. Какие особенности погоды, переезда, размещения и экипировки нужно учитывать?
5. На основе анализа представленной в статье информации, предложите ещё не менее двух стран, где можно было бы наблюдать полярное сияние. Аргументируйте свой выбор.

Представленный кейс может быть реализован в курсе «Физическая география России».

Кейс «Пятый океан: миф или реальность?»

Курс «Физическая география материков и океанов»

Тема «Физико-географическое районирование мира»

Текст кейса. Если спросить ваших родителей, сколько океанов существует на Земле, они, наверняка, не задумываясь, ответят: «Четыре». Но если заглянуть в современный школьный атлас географии для 7 класса или в современный учебник, мы увидим на карте мира пятый – Южный океан. Неужели ваши родители плохо учились в школе или это географическая наука так изменилась за несколько десятилетий?

Ознакомьтесь с представленными материалами, опубликованными в электронных средствах массовой информации (ссылки на публикации представлены ниже). Ответьте на предложенные вопросы.

На карте мира появился новый океан. Завершение столетнего спора: <https://ria.ru/20210623/ocean-1737953646.html>.

Ученый объяснил, что мешает появлению пятого океана на Земле: <https://spbndevnik.ru/news/2021-06-10/uchenyy-obyasnil-chto-meshaet-poyavleniyu-pyatogo-oceana-na-zemle>.

Ответ Министерства обороны РФ на обращение о признании пятого океана: https://pikabu.ru/story/pyatyiy_ocean_psevdofaktyi_i_gde_iskat_pravdu_7099928.

Вопросы и задания к тексту:

1. Изучив материалы интернет-публикаций, найдите в текстах по два аргумента «за» и «против» выделения Южного океана.

2. Какие организации в России и мире отвечают за признание Южного океана?

3. Используя изображение подводного рельефа приантарктической области (см. рисунок в первой публикации) и физическую карту мира, попробуйте провести границу Южного океана по подводным поднятиям. Изобразите её красной линией на контурной карте. Объясните свой вариант границы.

4. Почему в России Южный океан так официально и не признан? Как Вы считаете, существует ли он на самом деле? Аргументируйте свой ответ.

5. Правильно ли, на ваш взгляд, нанесение Южного океана в картах школьных учебников и атласов? Приведите не менее двух аргументов своей точки зрения.

6. Определите место изучаемой проблемы в школьном курсе географии. Предложите варианты изучения этого вопроса в рамках урока географии.

Представленный кейс может быть использован также и в курсе общей экономической географии при изучении международных организаций, международных политических и экономических отношений.

Кейс «Где вырастить отличный стейк?».

Может быть использован Курс «Картография с основами топографии».

Тема «Картографический метод исследования».

Текст кейса:

Культура мясного потребления в части приготовления различного вида стейков начала формироваться в России не более двух десятилетий назад. Тогда вся говядина, идущая на премиальные стейки поступала в Россию из-за рубежа: Австралии, Новой Зеландии, Аргентины. Сегодня в условиях экономических санкций и роста числа потребителей этой продукции возникла необходимость активно развивать собственное мясное производство. В Россию были завезены и акклиматизированы всемирно известные мясные породы крупного рогатого скота.

Однако не всегда успех предприятия будет связан с хорошим племенным материалом. Известно, что природные условия играют важную роль в развитии мясного животноводства. На размещение отрасли влияют климатические факторы, геоморфологические, почвенные условия и растительность. Важно размещать сельскохозяйственные предприятия в регионах с колебаниями температур от 10°C до 26°C, поскольку высокие температуры летом и низкие зимой могут негативно сказываться на формировании мясной массы. Также важным фактором является невысокая влажность воздуха, поскольку избыток влаги может ухудшать условия содержания, снижая изоляционные свойства волосяного покрова животных. Необходимым условием становится и достаточное количество воды для пищевых нужд и гигиенических процедур животных и мест их содержания.

В части геоморфологических условий развития мясного животноводства ключевой фактор – обширные пастбища и сенокосы для травяного и доступность зерновых для зернового откорма скота, а также уклон поверхности 3-5% от кормового стола, чтобы обеспечить быстрый дренаж.

В России примерами регионов активного развития данной отрасли можно назвать Нижнее Поволжье и Южный Урал.

Вопросы и задания к тексту:

1. На основе представленного материала сформулируйте географические факторы размещения мясного скотоводства. Используя доступные источники (школьные атласы, атласы для учителей средней школы, интернет-издания и публикации), подберите картографический материал, необходимый для определения территорий в Российской Федерации, где возможно развитие этой отрасли.

2. Используя подобранный картографический материал, определите, какие природные зоны наиболее оптимальны для развития мясного скотоводства.

3. На основе выявленных факторов и подобранных картографических источников назовите ещё не менее двух регионов России, где возможно продуктивное мясное скотоводство.

4. В каких ещё регионах мира активно развито мясное скотоводство? Насколько эти регионы соответствуют географическим критериям размещения, выделенным вами?

Представленный кейс может быть использован в курсе экономической и социальной географии России.

Кейс «Естественная убыль пошла в рост».

Дисциплина: Экономическая и социальная география России.

Тема: Население РФ.

Текст кейса: Федеральная служба статистики Российской Федерации подвела демографические итоги 2024 г., объявленного годом «Семьи». Естественная убыль населения России за этот год оценивается в 596,2 тысячи человек. Сравнение с предыдущим годом демонстрирует увеличение естественной убыли на 20,4%. После пандемии коронавируса этот показатель увеличился впервые. Причины роста естественной убыли в сокращении количества рождений и увеличении количества смертей. Воспользуйтесь статистическими данными, опубликованными в сборнике «Регионы России: социально-экономические показатели».

Сокращение числа рождений продолжается, несмотря на усиленные меры государства и финансирование различных демографических мероприятий. Среди мер демографической политики можно отметить индексацию материнского капитала, возможность матерей выйти на работу и, вместе тем, получать пособие по уходу за ребенком. Одновременно с этими мерами происходит снижение числа женщин фертильного возраста.

Среди регионов России можно выделить три региона с самым большим снижением рождаемости, это Еврейская АО (-16%), Республика Калмыкия (-12%) и Алтай (-10%). Регионами с увеличением рождаемости стали Дагестан, Чечня, Кабардино-Балкария, Ингушетия, Северная Осетия, Адыгея и Крым.

Система социально-экономических мер демографической политики, направленная на преодоление страной демографического кризиса пока не принесла ожидаемых положительных результатов. К сожалению, уровень рождаемости в России продолжает падать и в настоящее время показывает самые низкие результаты.

Такая критическая ситуация способствует формированию различных инициатив государственного и регионального уровня. Так было предложено запретить аборт (в Вологодской области) или ввести выплату в один миллион рублей дополнительно к федеральным мерам поддержки (в Нижегородской области) или услуги бесплатной социальной няни (в Вологодской области).

Внимательно прочитайте текст и ответьте на следующие вопросы:

1. Сформулируйте проблему, о которой говорится в тексте. Найдите два аргумента, подтверждающие данную проблему и приведите два своих актуальных аргумента.

2. Используя данные таблицы, постройте диаграммы и рассчитайте показатели естественного прироста в России в период с 2019 по 2024 гг. Проанализируйте полученные данные и выясните, за счет какой/каких составляющих происходят изменения? Спрогнозируйте дальнейшее развитие событий, будет ли сохраняться такая же тенденция?

3. Используя данные статистического сборника «Регионы России: социально-экономические показатели», выпишите субъекты России, с самыми высокими и самыми низкими показателями естественного прироста. Опишите демографическую ситуацию своего региона. Какие факторы влияют на динамику численности населения?

4. Какие меры, на ваш взгляд, необходимо предпринять, чтобы стабилизировать и затем улучшить демографическую ситуацию?

5. Как вы относитесь к инициативе губернатора Вологодской области Георгия Филимонова запретить аборт? Может ли такая мера повлиять на увеличение рождаемости?

6. На ваш взгляд, смогут ли финансовые меры, вводимые в регионах, например в Нижегородской области, повлиять на увеличение рождаемости?

7. Определите место изучаемой проблемы в школьном курсе географии. Предложите варианты изучения этого вопроса в рамках урока географии.

Представленные кейсы направлены на развитие умений студентов работать с научными текстами, предложенными в заданиях и дополнительных источниках, извлекать и интерпретировать информацию, использовать ее для решения учебных и профессиональных задач. Фактический и статистический материал кейсов и электронных ресурсов требует анализа, осмысления и научного объяснения явлений и процессов. В процессе работы с кейсами студенты знакомятся с различными точками зрения научного и экспертного сообщества, что позволяет им аргументировать свою позицию. Немаловажное внимание уделяется самостоятельному поиску студентами информации в сети интернет, проверке ее достоверности и интеграции в учебный процесс.

Задания кейсов носят не только поисковый и практико-ориентированный характер, но также и творческий, исследовательский, что развивает креативное мышление и нестандартный подход к решению задач.

Выводы. Представленные кейсы могут использоваться не только на учебных занятиях для студентов, но и в их практической деятельности в роли учителя географии.

Эффективность подготовки будущих учителей географии к формированию функциональной грамотности школьников выявляется уже в процессе педагогических практик студентов. Руководители практик – школьные учителя, отмечают более высокий уровень сформированности функциональной грамотности у студентов, который проявляется в способности устанавливать связь между реальными жизненными проблемами и предметным содержанием школьного курса географии. Студенты демонстрируют готовность разрабатывать собственные комплексные кейсы по географии и интегрировать их в учебный процесс.

Представленные методические разработки являются лишь частью целостной системы подготовки будущих педагогов к формированию функциональной грамотности обучающихся средствами школьной географии.

Литература:

1. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [Электронный ресурс]: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р. – URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 20.05.2025)

2. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования по направлению подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Профиль подготовки: География и Биология [Электронный ресурс]. – URL: https://mininuniver.ru/sveden/files/kek/44.03.05_GB-24_OPOP_YADRO_VPO.pdf (дата обращения: 20.05.2025)

3. Савченков, А.В. Реализация в образовательном процессе вуза современных интерактивных воспитательных технологий, направленных на развитие гибких навыков будущих педагогов / А.В. Савченков, Н.В. Уварина, Г.В. Щагина // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 2. – 5 с.

4. Тумашева, О.В. Готовность будущего учителя к формированию функциональной грамотности обучающихся / О.В. Тумашева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3. – 3 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilami-podgotovki-125/> (дата обращения: 20.05.2025)

Педагогика

УДК 37.034

магистр педагогических наук, учитель географии Кротов Евгений Викторович

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 717» (г. Москва)

ПОТЕНЦИАЛ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ ГЕОГРАФИИ В ВОСПИТАНИИ КУЛЬТУРЫ ДУХОВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПОДРОСТКА

Аннотация. Обеспечение безопасности личности в условиях глобализации является одной из приоритетных задач воспитания подрастающего поколения. В связи с чем обозначена актуальность заявленной темы исследования. В данной статье рассматривается потенциал предметной области географии в воспитании культуры духовной безопасности подростка. Большое внимание уделено межпредметной связи географии с другими школьными предметами. Автор

приходит к выводу о том, что географическое образование, обладая богатым содержательным потенциалом, выступает не только как средство познавательного развития школьников, но и как значимый ресурс формирования личности безопасного типа и культуры духовной безопасности подростка в условиях общеобразовательной школы. Содержание предмета способствует развитию таких когнитивных качеств, как внимание, наблюдательность, умение анализировать и сравнивать природные и социальные явления, выявлять их причинно-следственные связи. Однако его воспитательный потенциал выходит за рамки интеллектуального развития и охватывает морально-этическую, экологическую и социокультурную сферы.

Ключевые слова: культура духовной безопасности, воспитание, географическое образование, культура личности, воспитание подростка, безопасное поведение, воспитание подростка; духовная безопасность; традиционные ценности.

Annotation. Ensuring personal safety in the context of globalization is one of the key priorities in the upbringing of the younger generation, which underscores the relevance of the research topic. This article examines the potential of the subject area of geography in fostering a culture of spiritual security among adolescents. Particular attention is given to interdisciplinary connections between geography and other school subjects. The author concludes that geographical education, with its rich substantive potential, serves not only as a means of cognitive development for students, but also as a significant resource for shaping a personality of a safe type and cultivating a culture of spiritual security in adolescents within the general secondary education system. The subject content promotes the development of cognitive qualities such as attention, observational skills, and the ability to analyze and compare natural and social phenomena, as well as to identify their cause-and-effect relationships. However, its educational potential extends beyond intellectual development, encompassing moral and ethical, environmental, and socio-cultural dimensions.

Key words: culture of spiritual safety, moral education, geographical education, personality development, adolescent moral development, safe behavior, education of a teenager; spiritual security; traditional values.

Введение. Одной из наиболее актуальных проблем современного общества выступает обеспечение безопасности личности в условиях глобализации. Расширение международных связей, трансформация культурных и социальных норм, а также усиление информационного потока обостряют внутренние и внешние противоречия, оказывая значительное давление на психоэмоциональное и нравственное состояние индивида. В этих условиях возрастает потребность в системных исследованиях, направленных на формирование устойчивой личности, способной к безопасному взаимодействию с окружающим миром.

В современных условиях российское общество сталкивается с ростом деструктивных тенденций, проявляющихся в подростковой среде: молодежный экстремизм, ксенофобские настроения, различные формы поведенческого эскапизма, увеличение числа суицидальных проявлений и снижение уровня эмоциональной устойчивости у обучающихся. Эти явления свидетельствуют о глубоком кризисе духовно-нравственных ориентиров и подчеркивают необходимость системного усиления воспитательной составляющей в образовательном процессе [3, С. 175].

Особую остроту приобретает задача формирования у подростков культуры духовной безопасности – внутреннего ресурса, обеспечивающего устойчивость личности к негативным социальным, информационным и психологическим влияниям. В этом контексте образовательная система призвана не только передавать знания, но и способствовать становлению личности безопасного типа – гармонично развитой, эмоционально уравновешенной, способной к созидательному взаимодействию с окружающим миром, уважающей жизнь, природу и культуру других народов [7, С. 141].

Безопасность личности, особенно в подростковом возрасте, становится не только социальным, но и педагогическим императивом. От качества воспитательного процесса в школе зависит, каким гражданином и членом общества вырастет молодое поколение – целостным и ответственным или социально дезориентированным. В этой связи особую значимость приобретает реализация воспитательного потенциала учебных предметов, в том числе географии, которая способна выступать как инструмент формирования духовно-нравственной устойчивости.

Через изучение природы Земли, регионов, культурных особенностей народов, экологических проблем и глобальных вызовов география предоставляет уникальную возможность формировать у обучающихся эмпатию, уважение к многообразию мира, ответственность за окружающую среду и осознание своей принадлежности к общечеловеческой цивилизации. Эти качества являются фундаментом для развития культуры духовной безопасности и становления личности, способной к безопасному, этичному и созидательному существованию в современном обществе.

Актуальность повышенного внимания к нравственному, психическому, физическому и духовному здоровью молодежи находит отражение в высказываниях и постановлениях Президента Российской Федерации. Указом Президента РФ от 31.12.2015 № 683 утверждена «Стратегия национальной безопасности современной России» [12]. В данном документе отмечена важность воспитания подростков в духе патриотизма, миролюбия, терпимости, уважительного отношения к культурному многообразию народов Российской Федерации и толерантности по отношению к гражданам иных государств. Призыв к совершенствованию системы воспитательного воздействия на молодое поколение как важному средству и условию обеспечения безопасности личности на уровне культуры содержится в Указе Президента «Об утверждении Основ государственной культурной политики» [10]. Ценность безопасности личности и государства; вызовы и риски современного состояния культуры российского общества; опасное положение молодежи как неокрепшей в мировоззренческом отношении части общества, подверженной влиянию лидеров экстремистских и террористических организаций; необходимость воспитания в традиционной системе ценностей и многое другое – подчеркивает Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2020 г. № 344 «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года» [11]. О вызовах информационного общества говорится в Указе Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы» [9], и Указе Президента Российской Федерации от 05.12.2016 г. № 646 «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации» [8].

Воспитание культуры личности в системе основного общего и среднего общего образования – стратегическая задача, реализуемая через интеграцию воспитания в содержание всех предметных областей, включая географию, как одного из ключевых ресурсов формирования личности безопасного типа в общеобразовательной школе.

Ключевыми характеристиками воспитанной личности становятся: способность к эмпатии, проявление эмоциональной уравновешенности, ориентация на созидательную деятельность и осознанная мотивация к конструктивному межличностному взаимодействию. Эти качества свидетельствуют о наличии у индивида не просто отдельных навыков поведения, но целостной культуры безопасности, выступающей как интегральный показатель его духовно-нравственного развития [4, С. 45]. Таким образом, личность безопасного типа может быть определена как субъект, обладающий внутренними установками и поведенческими стратегиями, соответствующими принципам нравственной устойчивости и ответственного отношения к себе и другим [6, С. 154].

Самосознание личности, понимание смысла собственного существования и стремление к жизни в гармонии с собой, окружающим социумом и природной средой выступают в научной литературе как ключевые признаки формирования

феноменов «культура духовной безопасности» и «личность безопасного типа» [13, С. 449]. Такая личность характеризуется рациональным и ответственным отношением ко всем компонентам окружающей действительности – от межличностных связей до взаимодействия с природной средой. В этом контексте особое значение приобретает усвоение индивидом культуры личной безопасности, которая включает в себя не только знания и навыки безопасного поведения, но и внутренние установки, моральные ориентиры и этические принципы.

Формирование личности с позиций духовно-нравственной устойчивости, по мнению А.А. Перевезенцева, опирается на систему гуманистических ценностей, присущих общечеловеческой культуре: милосердие, чувство долга, ответственность за себя и других, уважение к жизни и природе. Эти ценности, глубоко укорененные в традициях российского общества, становятся основой для развития у подростка способности к безопасному и созидательному взаимодействию с миром [5, С. 224].

Изложение основного материала статьи. Географическое образование, обладая богатым содержательным потенциалом, выступает не только как средство познавательного развития школьников, но и как значимый ресурс формирования личности безопасного типа и культуры духовной безопасности подростка в условиях общеобразовательной школы. Содержание предмета способствует развитию таких когнитивных качеств, как внимание, наблюдательность, умение анализировать и сравнивать природные и социальные явления, выявлять их причинно-следственные связи. Однако его воспитательный потенциал выходит за рамки интеллектуального развития и охватывает морально-этическую, экологическую и социокультурную сферы.

Особую значимость в этом контексте приобретают межпредметные связи, которые позволяют интегрировать географические знания с ценностными установками, формируемыми в ходе изучения истории, литературы, биологии, ОБЖ и обществознания. Реализация таких связей становится не только методическим инструментом повышения познавательной активности, но и мощным воспитательным механизмом, способствующим становлению гармонично развитой личности, способной к осознанному, ответственному и безопасному взаимодействию с окружающим миром.

Цель нашего исследования – рассмотреть потенциал воспитательного воздействия предметной области географии в общеобразовательной школе. На пути достижения поставленной цели одной из ключевых задач является выявление и анализ методических подходов к реализации межпредметных связей в процессе преподавания географии с ориентацией на формирование у учащихся культуры духовной безопасности и устойчивых нравственных ориентиров.

Как отмечается в научных исследованиях, объекты и явления реального мира, взаимосвязанные в объективной действительности, воспринимаются человеком как единая система связей, закрепляясь в памяти в виде сложных ассоциативных сетей [1, С. 5]. Эффективность обучения напрямую зависит от количества и качества межпредметных ассоциаций, которые способствуют актуализации ранее усвоенных знаний и формированию целостной картины мира.

В контексте воспитания личности безопасного типа география предоставляет уникальные возможности: изучение народов, традиций, природных регионов, экологических проблем и глобальных вызовов позволяет учащимся осознать свою принадлежность к общечеловеческой культуре, развить ответственность за окружающую среду и уважение к жизни. Таким образом, обучение географии трансформируется из информационно-познавательного процесса в средство духовно-нравственного становления личности, где каждый урок может стать площадкой для формирования культуры безопасности как внутреннего ориентира подростка [1, С. 6].

Особую значимость в воспитательной работе с учащимися мы придаем формированию не просто познавательного интереса к обучению, а глубокой внутренней мотивации, основанной на уважении к знанию, культуре и труду. Такой подход позволяет сформировать у подростка не только когнитивные навыки, но и нравственные установки, лежащие в основе культуры духовной безопасности. Результатом такого воспитания мы ожидаем увидеть в долгосрочной перспективе как процесс и результат становления личности, способной к осмысленному и безопасному взаимодействию с миром.

Человек способен ценить лишь то, что ему известно, и беречь то, с чем он связан эмоционально и духовно [13, С. 450]. Именно поэтому изучение географии в школе должно выходить за рамки запоминания географической номенклатуры. В процессе знакомства обучающегося с географическими особенностями Земли, отдельных стран и регионов, он не только усваивает учебный материал, получая информацию, но и изучает людей, населяющих отдельные территории, историю народов, традиции, образ жизни и мировоззрение. В результате столь комплексного изучения происходит внутреннее включение в культурный контекст, что способствует формированию эмпатии, уважения, гордости за свое Отечество и гражданской ответственности [7, С. 141].

Именно на пересечении знаний – географических, исторических, литературных, – раскрывается воспитательный потенциал предмета. Через интеграцию географии с другими дисциплинами обучающийся переходит от простого усвоения фактов к личностному присвоению ценностей, что является ключевым механизмом формирования личности безопасного типа – гармоничной, устойчивой к негативным влияниям, ориентированной на созидание и диалог.

В этой связи особое внимание в нашем исследовании уделяется использованию межпредметных связей в рамках внеурочной деятельности по географии. Интеграция с историей и литературой позволяет создавать воспитательно-значимые ситуации, в которых знания становятся не просто информацией, а основой для нравственного выбора и рефлексии в повседневной жизни.

В подростковом возрасте эмоциональная окраска и связь с личным опытом обеспечивают не только закрепления знаний, но и выступают катализатором познавательного и нравственного развития.

Рассматривая предметную область географии в связи с другими предметными областями, мы говорим о воспитательном потенциале данного предмета. Усиление восприятия моральных и этических норм через эмоционально насыщенные образы, связанные с изучаемыми регионами: через рассказы о людях, живущих в экстремальных климатических условиях, через литературные описания природы, через анализ исторических событий, происходивших на той или иной территории. Такой подход не только повышает устойчивость запоминания, но и способствует формированию у подростка целостного восприятия мира, что является фундаментом для становления культуры духовной безопасности [1, С. 5].

Перманентные процессы модернизации образовательной системы требуют переосмысления традиционного педагогического опыта в условиях быстро изменяющейся, информационно перегруженной социальной среды. Цифровизация охватывает все аспекты жизни, включая обучение, что ставит педагога в положение «непрерывного догоняющего» – ему приходится адаптироваться к технологическим, культурным и коммуникативным трансформациям, опережающим развитие самой образовательной среды. В этих условиях школа, обладая определенной консервативностью, выполняет не столько функцию инновационной лаборатории, сколько роль стабилизирующего института, где формируется личность, способная к осмысленному, ответственному и безопасному взаимодействию с миром.

Именно в рамках этой стабильной образовательной среды становится возможным воспитание личности безопасного типа – гармоничной, устойчивой к внешним деструктивным влияниям, ориентированной на общечеловеческие ценности и духовно-нравственное развитие. В отличие от реактивного реагирования на текущие вызовы, консервативные элементы

образования служат основой для долгосрочного становления самодостаточного гражданина, способного к самоопределению, критическому мышлению и этическому выбору.

Выводы. Современность требует не только ориентации на передачу знаний, но и прочного усвоения культурно-исторического опыта. В условиях цифровой трансформации обучение не может ограничиваться лишь навыками и компетенциями; оно должно включать воспитательную составляющую, основанную на усвоении морально-этических норм, традиций и ценностей. Передача молодому поколению культурно-исторического опыта и наследия цивилизации составляет ядро знаниевой, или традиционалистско-консервативной образовательной парадигмы [14, С. 49].

В контексте предмета географии усвоение ценностей общества приобретает особое значение. Изучение природных регионов, народов, их традиций, экологических систем и взаимодействия человека с окружающей средой становится не просто источником информации, а воспитательным пространством, в котором формируется культура духовной безопасности подростка. Через географическое образование учащийся осознает свою принадлежность к глобальному миру, учится уважать культурное разнообразие, понимать хрупкость природы и важность ответственного поведения [2, С. 100]. Эти установки становятся фундаментом для формирования личности, способной к созидательному, этическому и безопасному существованию в современном обществе.

Перспективы дальнейшего исследования в рамках данной темы состоят в разработке методического инструментария для практического применения теоретических знаний в предметной области географии, учитывая возможности межпредметного взаимодействия и оформлении полученных результатов в виде научного текста и методических рекомендаций.

Литература:

1. Абдулвагабова, С.А. Использование межпредметных связей на уроках и во внеучебной деятельности по географии / С.А. Абдулвагабова, О.М. Нухов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2020. – Т. 14. – № 1. – С. 5-9. – DOI: 10.31161/1995-0659-2020-14-1-5-9
2. Григорович, М.А. Применение технологии эвристического обучения на уроках географии / М.А. Григорович // Вестник ТвГУ. Серия «География и Геоэкология». – 2019. – № 2(26). – С. 99-112. – DOI: <https://doi.org/10.26456/2226-7719-2019-2-99-112>
3. Кротов, Е.В. Характеристика теоретической модели воспитания культуры духовной безопасности подростка в образовательном процессе / Е.В. Кротов // Проблемы современного педагогического образования: Сборник научных трудов. – Ялта: ГПА, 2021. – № 72(1). – С. 174-180
4. Кротов, Е.В. Культура духовной безопасности подростка: определение и характеристика критериальных признаков / Е.В. Кротов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2021. – Т. 18. – № 2. – С. 43-58. – DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2021.2.4
5. Перевезенцев, А.А. Проблемы формирования личности безопасного типа в современных условиях / А.А. Перевезенцев // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – № 1. – С. 223-230
6. Рыбалкин, Д.А. Структура личности безопасного типа курсанта образовательной организации МВД России / Д.А. Рыбалкин, О.Н. Романюк // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2020. – № 2. – С. 153-157
7. Рыбалкин, Д.А. Патриотическое воспитание как компонент формирования личности безопасного типа / Д.А. Рыбалкин, С.А. Семенов, С.С. Сергеев // Проблемы современного педагогического образования: Сборник научных трудов. – Ялта: ГПА, 2024. – № 83(4). – С. 141-145
8. Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации» № 646 от 05.12.2016. – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank> (дата обращения: 20.07.2025)
9. Указ Президента Российской Федерации «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» № 203 от 09.05.2017. – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank> (дата обращения: 22.07.2025)
10. Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной культурной политики» № 808 от 24.12.2014. – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank> (дата обращения: 28.07.2025)
11. Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года» № 344 от 29.05.2020. – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank> (дата обращения: 20.07.2025)
12. Указ Президента РФ «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» № 683 от 31.12.2015. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/ (дата обращения: 28.07.2025)
13. Цыглакова, Е.А. Формирование личности безопасного типа в условиях школы / Е.А. Цыглакова // Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности детей и пути их решения: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Саратов: Саратовский источник, 2017. – С. 448-452
14. Шелковникова, Л.Ф. К вопросу о знаниевой парадигме в образовании / Л.Ф. Шелковникова // Преподаватель XXI век. – 2015. – № 1. – С. 47-54

Педагогика

УДК 37.026.7

аспирант Куванова Ильнара Хамитовна

Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан» (г. Казань)

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Формирование познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде опирается на совокупность общих и специальных принципов. Цель исследования – обосновать эффективность принципов непрерывности и самостоятельности как оснований формирования познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде. Принцип непрерывности обеспечивает формирование комплексного опыта познавательной деятельности, посредством интеграции формального, неформального, информального образования, и воспитания устойчивой направленности личности на обучение в течение всей жизни. Теоретические основы принципа непрерывности составили концепции распределенного обучения и обучения в течение всей жизни. Принцип самостоятельности обуславливает формирование у обучающегося познавательного интереса, навыков целеполагания и самоорганизации познавательной деятельности, готовности к ответственности за ее результат посредством организации

лично ориентированного развивающего обучения, выполнения вариативных и творческих заданий. Теоретическую основу принципа самостоятельности составили концепции исследовательского обучения и активного и сознательного обучения. В образовательной практике педагогические принципы реализуются посредством правил. Принцип непрерывности может быть реализован посредством обеспечения преемственности содержания основных образовательных программ и требований к результатам их освоения. Принцип самостоятельности может быть реализован с помощью внедрения открытых и доступных цифровых образовательных ресурсов. Предложенные правила способствуют осознанию школьниками познавательных потребностей, формированию стремления без посторонней помощи определять познавательные цели и решать учебные задачи.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, цифровая образовательная среда, распределенное обучение, исследовательское обучение, активное обучение, сознательное обучение.

Annotation. The formation of cognitive independence of schoolchildren in the digital educational environment is based on a set of general and special principles. The purpose of the study is to substantiate the effectiveness of the principles of continuity and independence as the basis for the formation of cognitive independence of schoolchildren in the digital educational environment. The principle of continuity ensures the formation of a comprehensive experience of cognitive activity through the integration of formal, non-formal, informal education, and the education of a sustainable focus of the individual on lifelong learning. The theoretical foundations of the principle of continuity are the concepts of distributed learning and lifelong learning. The principle of independence determines the formation of a student's cognitive interest, goal-setting skills and self-organization of cognitive activity, readiness to take responsibility for its result through the organization of personally oriented developmental training, the implementation of variable and creative tasks. The theoretical basis of the principle of independence is made up of the concepts of research learning and active and conscious learning. In educational practice, pedagogical principles are implemented through rules. The principle of continuity can be implemented by ensuring the continuity of the content of the main educational programs and the requirements for the results of their mastering. The principle of independence can be implemented through the introduction of open and accessible digital educational resources. The proposed rules promote students' awareness of cognitive needs, the formation of a desire to determine cognitive goals and solve educational problems without outside help.

Key words: cognitive independence, digital educational environment, distributed learning, inquiry-based learning, active learning, conscious learning.

Введение. Формирование познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде опирается на совокупность общих и специальных принципов. Совокупность общих принципов (актуальности, научности, межпредметности, персонализации, сознательности, преемственности, доступности, результативности) обеспечивает организацию действий учащихся, направленных на активное учебное познание, целенаправленный поиск способов самостоятельного решения учебных задач [4; 5; 21]. Специальные принципы формирования познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде составляют: непрерывность, самостоятельность, цифровизация. Цель исследования – обосновать эффективность принципов непрерывности и самостоятельности как оснований формирования познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде.

Изложение основного материала статьи. Принцип непрерывности обеспечивает формирование комплексного опыта познавательной деятельности, посредством интеграции формального, неформального, информального образования, и воспитания устойчивой направленности личности на обучение в течение всей жизни. Теоретические основы принципа непрерывности составили концепция распределенного обучения [20] и концепция обучения в течение всей жизни [17; 19].

Концепция распределенного обучения ориентирует на интеграцию формального, неформального, информального образования для формирования комплексного опыта познавательной деятельности. В условиях цифровизации общества, обучающиеся, с помощью компьютерных технологий и средств телекоммуникаций, приобретают опыт познавательной деятельности в процессе вариативного информационного взаимодействия. Основная идея распределенного обучения состоит в том, что цифровая трансформация общества и цифровизация образования позволяют субъектам образовательных отношений и контенту располагаться в разных местах, тем самым организовывая обучение независимо от времени и места [8; 22].

Истоки концепции распределенного обучения можно найти в теории распределенного познания. Один из авторов этой теории писал, что в отличие от способностей, которые традиционно рассматриваются как находящиеся исключительно внутри индивида, распределенное познание не имеет единого локуса «внутри» человека. Оно растянуто и объединено в систему, которая включает самого индивида, учителей, социально-культурные инструменты. Распределенное познание объединяет сознание человека, его взаимосвязи, социально-культурные системы, объекты окружающей среды [10]. Формирование когнитивного результата – это не только итог умственных операций человека, а также следствие его взаимодействия с окружающей средой, другими индивидами и материальными объектами. Познавательные процессы могут быть распределены между людьми, материальными объектами среды таким образом, что вместе они могут решать когнитивные задачи, недоступные им в отдельности [22].

Теория распределенного познания позволила разработать концепцию распределенного обучения, в котором субъекты образовательных отношений и контент рассматриваются как носители информации, которые сохраняя пространственную и временную удаленность участвуют в непрерывном процессе создания, распространения и приобретения знаний в рамках интеграции формального, неформального, информального образования с помощью телекоммуникаций [20, с. 60]. Результат распределенного обучения составляет созданный обучающимся личностный образовательный продукт в рамках интеграции формального, неформального, информального образования [20, с. 61-62].

Концепция обучения в течение всей жизни получила распространение на рубеже XX-XXI веков в связи с принятием Европейским советом в Барселоне 27 июня 2002 года резолюции о непрерывном обучении [14]. Резолюция ориентирует на интеграцию формального, неформального, информального образования и создание условий для обучения на протяжении всей жизни с целью совершенствования знаний, навыков, компетенций и личностного, социального, профессионального развития. Реализацию этой идеи Европейский Союз осуществляет в следующих секторах: дошкольное образование и уход, школы, профессиональное образование и обучение, высшее образование, образование взрослых.

В России концепция обучения в течение всей жизни стала предметом многих исследований [8; 17; 18]. Уважаемые авторы отмечают, что реализации концепции обучения в течение всей жизни сопряжена с положительными и отрицательными тенденциями. К положительным тенденциям относят: построение обучающегося общества; обеспечение социальной справедливости и права на образование; реализацию образовательных потребностей и процесс непрерывного совершенствования личности. В число негативных тенденций включают: тотальную педагогизацию, подразумевающую эффективное обучение для соответствия разнообразным педагогическим практикам, что приводит к атомизации личности, социальному опустошению, специализированной идентичности, обеднению педагогики; коммерциализацию обучения

принижающую социально-культурную составляющую образования; бюрократизацию системы образования, проявляющуюся в формализации, аккредитации, унифицированной оценке образовательных учреждений [17; 18].

Как любая научная идея, реализации концепции обучения в течение всей жизни разумеется сопряжена с положительными и отрицательными тенденциями. Однако, ее теоретическое развитие и практическая реализация способствуют совершенствованию теории и практики непрерывного образования.

Сегодня принцип непрерывности составляет предмет многих педагогических исследований [5; 8]. Уважаемые авторы отмечают, что принцип непрерывности обеспечивает эффективность организации системы образования и собственно образовательного процесса; воспитание устойчивой направленности личности на саморазвитие, самосовершенствование, самообразование.

Методологическое значение принципа непрерывности состоит в следующем: осознании необходимости формирования и развития познавательной самостоятельности обучающихся для воспитания устойчивой направленности на обучение в течение всей жизни и повышения качества общего образования; развитии доступа к цифровым образовательным ресурсам в соответствии с личностными предпочтениями субъектов образовательных отношений для интеграции формального, неформального, информального образования и раскрытия личностного потенциала; гарантии информационного взаимодействия между субъектами образовательных отношений для активизации познавательной деятельности обучающихся и включения всех субъектов образовательных отношений в образовательные сообщества; обеспечении эффективности организационно-управленческого компонента процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде.

Принцип самостоятельности обуславливает формирование у обучающегося познавательного интереса, навыков целеполагания и самоорганизации познавательной деятельности, готовности к ответственности за ее результат посредством организации личностно ориентированного развивающего обучения, выполнения вариативных и творческих заданий. Теоретическую основу принципа самостоятельности составили концепция исследовательского обучения [9, С. 104-105; 7]; концепция активного и сознательного обучения [11, С. 244-262; 21].

Концепция исследовательского обучения предусматривает включение в образовательный процесс исследовательских заданий, сопряженных с поисковой, творческой, проектной деятельностью обучающихся [9, С. 104-105]. Концепция активного и сознательного обучения ориентирована на организацию дидактических условий, обеспечивающих осознание обучающимся личностно значимых мотивов познавательной деятельности, развитие познавательной активности и творческого саморазвития [1, С. 259; 15]. Теоретическим результатом концепции активного и сознательного обучения стала формулировка принципов сознательности, творческой активности и сознательности обучающихся, сознательности, активности, самостоятельности, творчества обучающихся в сочетании с педагогическим руководством [6; 16, С. 217]. Практический результат концепции активного и сознательного обучения составили педагогический механизм постановки и решения учебной проблемы, виды самостоятельной познавательной деятельности обучающихся; методы педагогического стимулирования творческого саморазвития личности.

Сегодня принцип самостоятельности составляет предмет многих педагогических исследований [2; 3; 12]. Уважаемые авторы отмечают, что организация образовательного процесса на основе принципа самостоятельности позволяет развивать познавательный интерес и совершенствовать мотивацию познавательной активности обучающихся.

Методологическое значение принципа самостоятельности состоит в следующем: осознании необходимости совершенствования познавательной активности обучающихся для развития познавательного интереса, навыков целеполагания и самоорганизации познавательной деятельности; совершенствовании организации личностно ориентированного развивающего обучения для развития самостоятельности обучающихся и вовлечения в активную самоуправляемую но-познавательную деятельность; гарантии повышении интерактивности цифровой образовательной среды для развития умений взаимодействия обучающихся с мультимедийными технологиями (реактивного, активного, обоюдного) и субъектами образовательного процесса (субъект-субъектного, диалогового, сотрудничества, онлайн, реального) и формирования готовности к ответственности за его результаты; обеспечении эффективности воспитательного компонента процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде (воспитание любознательности, познавательной активности, устойчивой направленности на развитие опыта самостоятельных действий, настойчивости в решении познавательных задач; развитие навыков познавательной рефлексии; формирование установок на осознание личностных ресурсов, самореализацию и готовности к саморазвитию и самообразованию, личной ответственности за свои действия, осознанному выбору и построению индивидуальной траектории образования).

Выводы. В образовательной практике педагогические принципы реализуются посредством правил, то есть конкретных практических рекомендаций [13, С. 287-288]. В процессе формирования познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде принцип непрерывности может быть реализован с помощью следующего правила: обеспечение преемственности содержания основных образовательных программ и требований к результатам их освоения. Организация процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде с помощью этого правила способствует взаимодействию педагогических задач, форм и методов по вовлечению обучающихся в активную самоуправляемую познавательную деятельность.

Принцип самостоятельности может быть реализован с помощью следующего правила: внедрение открытых и доступных цифровых образовательных ресурсов. Организация процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде с помощью этого правила способствует осознанию школьниками познавательных потребностей, формированию стремления без посторонней помощи определять познавательные цели и решать учебные задачи, осуществлять саморегуляцию собственной познавательной деятельности для приобретения новых знаний и освоения способов деятельности без непосредственного участия педагога.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
2. Андропова, Д.В. Познавательный интерес как фактор развития активности и самостоятельности обучающихся на уроках физики / Д.В. Андропова // Шамовские чтения: Сборник статей XVII Международной научно-практической конференции. – Москва: Научная школа управления образовательными системами, 2025. – Т. 1. – С. 671-674
3. Головкин, А.В. Учебно-методическое обеспечение процесса развития самостоятельности обучающихся / А.В. Головкин, Т.П. Гордиенко // Образование, обучение и воспитание: актуальные вопросы теории и практики: сборник статей VI Международной научно-практической конференции. – Пенза: Наука и Просвещение, 2024. – С. 10-12
4. Грин, Н.В. Принцип сознательности в процессе обучения иностранным языкам / Н.В. Грин // Современные технологии и научно-технический прогресс. – 2024. – № 11. – С. 301-302

5. Грунис, М.Л. Учет преемственности при разработке педагогами цифровых образовательных приложений / М.Л. Грунис // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 1. – 43 с.
6. Давыдов, В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / [В.В. Давыдов]; под ред. А.В. Петровского // Новое педагогическое мышление. – Москва: Педагогика, 1989. – С. 64-89
7. Давыдов, В.В. К исследованию предметной среды для детей / В.В. Давыдов, Л.Б. Переверзев // Техническая эстетика. – 1976. – № 2-3. – С. 4-6
8. Коновалова, Л.В. Интеграция формального, неформального и информального образования в процессе профессионального становления будущих педагогов / Л.В. Коновалова // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 287-301
9. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – Москва: Педагогика, 1981. – 186 с.
10. Майорова, О.А. Распределенное познание и концепт / О.А. Майорова // Вестник Башкирского университета. – 2011. – № 3-1. – С. 966-967
11. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М.И. Махмутов // Избранные труды: в 7 т. – Казань: Магариф – Вақыт, 2016. – Т. 1. – 423 с.
12. Назарова, А.В. Развитие учебной автономии: роль преподавателя в формировании самостоятельности обучающихся / А.В. Назарова // Символ науки: международный научный журнал. – 2025. – № 2(2). – С. 194-196
13. Подласый, И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – Москва: Высшее образование, 2006. – 540 с.
14. Рекомендация Европейского парламента и Совета от 23 апреля 2008 года о создании Европейской рамки квалификаций для непрерывного обучения [Электронный ресурс]. – URL: https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/actions-topic/education-training-and-youth_en (дата обращения: 29.05.2025)
15. Скаткин, М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / М.Н. Скаткин. – Москва: НИИ общего и политехнического образования АПН РСФСР, 1965. – 48 с.
16. Сластенин, В.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва: Академия, 2002. – 576 с.
17. Телегина, Г.В. «Непрерывное образование» в европейских дискуссиях / Г.В. Телегина // Россия реформирующаяся. – 2015. – № 13. – С. 192-212
18. Титов, В.Н. Эволюция и теоретические предпосылки становления концепции «образование в течение жизни» / В.Н. Титов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 1(13). – С. 10-19
19. Хуторской, А.В. Дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 720 с.
20. Хуторской, А.В. Модель распределенного эвристического обучения: опыт проектирования и реализации / А.В. Хуторской, Г.А. Андрианова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – № 1. – С. 59-65
21. Шамова, Т.И. Сущность и структура учения как специфической формы познавательной деятельности / Т.И. Шамова // Наука. Управление. Образование. РФ. – 2021. – № 2(2). – С. 15-28
22. Шкурко, А.В. От распределенного знания к распределенному решению задач: социологическая перспектива в развитии когнитивной науки / А.В. Шкурко // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7. – № 3. – С. 3-22

Педагогика

УДК 37.026.7

аспирант Куванова Ильнара Хамитовна

Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан» (г. Казань)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЕЕ СФОРМИРОВАННОСТИ

Аннотация. Формирование познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде опирается на совокупность общих и специальных принципов. Цель исследования – обосновать эффективность принципа цифровизации как основания формирования познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде и критериев оценки ее сформированности. Принцип цифровизации направлен на внедрение в образовательный процесс цифровых технологий и установление взаимосвязи с педагогическими технологиями для организации цифровой образовательной среды и обеспечения доступности, персонализации образования, формирования готовности субъектов образовательного процесса к образованию в течение всей жизни. Теоретические основы принципа цифровизации составили положения цифровой дидактики и национальный стандарт Российской Федерации об информационно-коммуникационных технологиях в образовании. На практике принцип цифровизации может быть реализован с помощью организации совместной деятельности педагогов и обучающихся для создания цифровых образовательных продуктов. Принцип цифровизации обуславливает развитие доступа к цифровым образовательным ресурсам в соответствии с личностными предпочтениями субъектов образовательных отношений. Формирование познавательной самостоятельности школьников на основе принципа цифровизации обеспечивает гарантию информационного взаимодействия между субъектами образовательных отношений; повышения интерактивности цифровой образовательной среды; доступа обучающихся к открытым образовательным ресурсам в полном объеме независимо от места нахождения. Совершенствование педагогами цифрового образовательного контента способствует осознанию необходимости формирования и развития познавательной активности и познавательной самостоятельности обучающихся. Организация цифровой образовательной среды содействует повышению эффективности организационно-управленческого, учебного, воспитательного компонентов процесса формирования познавательной самостоятельности школьников. Выбраны следующие критерии оценки сформированности познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде: когнитивно-деятельностный, мотивационно-волевой, автономно-субъектный.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, цифровая образовательная среда, принцип цифровизации, цифровая дидактика, познавательная активность, образовательный контент.

Annotation. The formation of cognitive independence of schoolchildren in the digital educational environment is based on a set of general and special principles. The purpose of the study is to substantiate the effectiveness of the digitalization principle as the basis for the formation of cognitive independence of schoolchildren in the digital educational environment and the criteria for assessing its formation. The digitalization principle is aimed at introducing digital technologies into the educational process and establishing a relationship with pedagogical technologies for organizing a digital educational environment and ensuring accessibility,

personalization of education, and forming the readiness of subjects of the educational process for lifelong education. The theoretical foundations of the digitalization principle are the provisions of digital didactics and the national standard of the Russian Federation on information and communication technologies in education. In practice, the digitalization principle can be implemented by organizing joint activities of teachers and students to create digital educational products. The digitalization principle determines the development of access to digital educational resources in accordance with the personal preferences of the subjects of educational relations. The formation of cognitive independence of schoolchildren based on the digitalization principle ensures a guarantee of information interaction between the subjects of educational relations; increasing the interactivity of the digital educational environment; access of students to open educational resources in full, regardless of their location. Improving digital educational content by teachers promotes awareness of the need to form and develop students' cognitive activity and cognitive independence. The organization of the digital educational environment helps to increase the effectiveness of the organizational, managerial, educational, and upbringing components of the process of forming students' cognitive independence. The following criteria for assessing the development of students' cognitive independence in the digital educational environment were selected: cognitive-activity, motivational-volitional, autonomous-subjective.

Key words: cognitive independence, digital educational environment, principle of digitalization, digital didactics, cognitive activity, educational content.

Введение. Действующие правовые нормы обуславливают выбор направлений научно-педагогических исследований и развитие образования. Современные достижения педагогической науки и образовательной практики выражают диалектическую взаимосвязь учебно-методического обеспечения формирования самостоятельности обучающихся на разных уровнях общего образования, эффективного использования цифровых образовательных ресурсов для активизации познавательной самостоятельности школьников, педагогических инструментов организации самостоятельной работы обучающихся.

Основные тренды в теории и практике общего образования составляют технологии развития субъектности и самостоятельности обучающихся; методы и средства актуализации развивающего потенциала цифровой образовательной среды; установление взаимосвязи формального и неформального образования; создание специальных условий формирования самостоятельных учебных действий обучающихся. Интеграция современных достижений педагогической науки и лучших образовательных практик способствует повышению результативности педагогической деятельности в контексте реализации субъектного, личностно-деятельностного и средового подходов и сопряжена с организацией цифровой образовательной среды.

Однако, повышение мотивации обучающихся собственными силами добывать новые знания и осваивать способы деятельности без непосредственного участия педагога, а также взаимодействие участников образовательных отношений, направленное на формирование у школьников навыков саморегуляции познавательной деятельности и устойчивой направленности на развитие опыта самостоятельных действий, не получили достаточного научно-методического обоснования. Это актуализирует необходимость исследования процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде.

Формирование познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде опирается на совокупность специальных принципов: непрерывность, самостоятельность, цифровизация. Принципы непрерывности и самостоятельности уже рассматривались нами. Цель исследования – обосновать эффективность принципа цифровизации как основания формирования познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде и критериев оценки ее сформированности.

Изложение основного материала статьи. Принцип цифровизации направлен на внедрение в образовательный процесс цифровых технологий и установление взаимосвязи с педагогическими технологиями для организации цифровой образовательной среды и обеспечения доступности, персонализации образования, формирования готовности субъектов образовательного процесса к образованию в течение всей жизни.

Теоретические основы принципа цифровизации составили положения цифровой дидактики и ГОСТ Р 52653-2006: национальный стандарт Российской Федерации об информационно-коммуникационных технологиях в образовании [2; 3; 15].

Анализ специальной литературы показал, что положения цифровой дидактики можно объединить в две основные группы. Первая группа – ресурсно-цифровая. Положения этой группы объединяют идеи о необходимости развития цифровых образовательных ресурсов и создании педагогического сообщества, активно внедряющего их в образовательный процесс; интеграции формального, неформального, информального образования и развитии самостоятельной познавательной деятельности обучающихся; цифровизации образовательного процесса и организации цифровой образовательной среды [1; 4; 5; 9].

Вторая группа – контентно-программная. Положения этой группы объединяют идеи о персонализации образовательной деятельности с помощью цифрового контента; когерентности образовательных программ для совершенствования у субъектов образовательного процесса навыков 21 века по самоорганизации и самообразованию в условиях цифровой трансформации общества; развитии цифровых технологий организации образовательного процесса на основе конвергенции цифровых образовательных ресурсов (дистанционное, открытое, электронное, мобильное, сетевое, автономное, смешанное обучение) [6; 7; 11; 12].

Национальный стандарт Российской Федерации об информационно-коммуникационных технологиях в образовании включает определения основных терминов для применения во всех видах документации и литературы в сфере информационно-коммуникационных технологий в образовании и проведении работ по стандартизации [3]. Для достижения цели данного исследования наибольший интерес составляют следующие термины: дистанционные образовательные технологии; открытое образование; электронное, мобильное, сетевое, автономное, смешанное обучение; система управления образовательным контентом; образовательный контент; электронный образовательный ресурс. Совокупность перечисленных терминов отражает цифровизацию образования, обеспечивает совместимость нормативно-правовых документов и научной литературы, выступает инструментом научно-педагогического обоснования проблемы формирования познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде.

Сегодня принцип цифровизации составляет предмет многих педагогических исследований [7; 8; 9; 10; 13; 14]. Уважаемые авторы отмечают, что принцип цифровизации позволяет адаптировать образовательный процесс к требованиям цифровой экономики; повысить эффективность решения педагогических задач используя дидактический потенциал цифровых технологий, вместе с тем высказывают озабоченность в комплексном развитии личности обучающегося.

Методологическое значение принципа цифровизации состоит в следующем:

– осознании необходимости совершенствования цифрового образовательного контента для вовлечения обучающихся в активную самоуправляемую познавательную деятельность и персонализации образовательного процесса;

– развитии телекоммуникационных связей между субъектами образовательного процесса для совершенствования взаимодействия и оптимизации педагогической деятельности, развития навыков безопасного цифрового поведения, расширения возможностей самореализации и мониторинга образовательных результатов, обучающихся;

– гарантии обучающимся доступа к открытым образовательным ресурсам в полном объеме независимо от места нахождения для обеспечения формирования устойчивой направленности на самореализацию, самообразование и сознательную активность в познавательной деятельности;

– обеспечении эффективности учебного компонента процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде (формирование умений собственными силами определять, корректировать познавательные цели и выбирать способы их достижения, добывать новые знания и осваивать способы деятельности; развитие навыков самоуправления познавательной деятельностью).

В процессе формирования познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде принцип цифровизации может быть реализован с помощью следующего правила: организация совместной деятельности педагогов и обучающихся для создания цифровых образовательных продуктов.

Организация процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде с помощью этого правила способствует усилению взаимосвязи цифровых и традиционных педагогических технологий, формированию готовности субъектов образовательного процесса к образованию в течение всей жизни, систематическому повышению квалификации педагогов.

На основании специальных принципов формирования познавательной самостоятельности школьников, компонентов содержания познавательной самостоятельности обучающегося, требований к результатам освоения основной образовательной программы, личностных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы выбраны критерии и показатели оценки сформированности познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде.

Выбраны следующие критерии и показатели оценки сформированности познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде:

– когнитивно-деятельностный: знает методы самообразования и построения индивидуальной траектории образования; умеет оценивать правильность выполнения поставленных задач и собственные возможности ее решения; владеет навыками самоуправления познавательной деятельностью, познавательной рефлексии;

– мотивационно-волевой: знает методы саморазвития и личностного самоопределения; умеет собственными силами определять, корректировать познавательные цели и выбирать способы их достижения, добывать новые знания и осваивать способы деятельности; владеет навыками самостоятельных действий в решении познавательных задач;

– автономно-субъектный: знает открытые цифровые образовательные ресурсы; умеет создавать цифровые образовательные продукты; владеет навыками безопасного цифрового поведения.

Выводы. Специальные принципы формирования познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде (непрерывность, самостоятельность, цифровизация) обеспечивают:

– осознание необходимости формирования и развития познавательной активности и познавательной самостоятельности обучающихся; совершенствования цифрового образовательного контента и организации личностно ориентированного развивающего обучения;

– развитие доступа к цифровым образовательным ресурсам в соответствии с личностными предпочтениями субъектов образовательных отношений; телекоммуникационных связей между субъектами образовательного процесса;

– гарантию информационного взаимодействия между субъектами образовательных отношений; повышения интерактивности цифровой образовательной среды; доступа обучающихся к открытым образовательным ресурсам в полном объеме независимо от места нахождения;

– эффективность организационно-управленческого, учебного, воспитательного компонентов процесса формирования познавательной самостоятельности школьников.

Критерии и показатели оценки сформированности познавательной самостоятельности школьников в цифровой образовательной среде позволяют установить взаимосвязи между поставленными задачами, достигнутыми результатами, государственными требованиями к результатам освоения основной образовательной программы.

Литература:

1. Алферьева-Термси́кос, В.Б. Проектирование STEM-среды учебного заведения в условиях цифровизации образования / В.Б. Алферьева-Термси́кос // Эпоха науки. – 2025. – № 41. – С. 165-174
2. Бузаубакова, К.Д. Цифровая педагогика: учебник / К.Д. Бузаубакова, А.С. Амирова, А.А. Маковецкая. – Тараз: Таразский региональный университет имени М.Х. Дулати, 2023. – 320 с.
3. ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200053103> (дата обращения: 29.05.2025)
4. Григорян, В.Д. Развитие виртуальных досок в условиях цифровизации российского образования / В.Д. Григорян // Наукосфера. – 2025. – № 2(1). – С. 142-147
5. Грунис, М.Л. Учет преемственности при разработке педагогами цифровых образовательных приложений / М.Л. Грунис // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 1. – 43 с.
6. Джабиева, М.Х. Персонализация и цифровизация – на пути к доступному и качественному образованию для всех / М.Х. Джабиева, Д.С. Ермаков // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2025. – Т. 20. – № 1. – С. 53-61
7. Ефременкова, И.А. Цифровая образовательная среда. Из опыта работы с системой дистанционного обучения «Пеликан» / И.А. Ефременкова // Цифровая образовательная среда: инновации и практики. – Санкт-Петербург: Международные образовательные проекты, 2022. – С. 21-23
8. Казакова, А.А. Цифровизация образования: вызовы и возможности / А.А. Казакова // Инновационные результаты социально-гуманитарных и экономико-правовых исследований. – Белгород: АПНИ, 2023. – С. 23-32
9. Лукашенко, Д.В. Современные подходы к цифровизации образования в школьной педагогике: вызовы и перспективы / Д.В. Лукашенко // Педагогический научный журнал. – 2025. – Т. 8. – № 1. – С. 186-191
10. Маркова, В.Д. Цифровизация образования: вызовы и перспективы / В.Д. Маркова // Информатизация образования и науки. – 2019. – Т. 3. – С. 38-47
11. Нарезнев, А.Е. Компетентностный подход к профориентации на уроках технологии в условиях цифровизации образования / А.Е. Нарезнев // Моя профессиональная карьера. – 2025. – Т. 1. – № 68. – С. 263-266
12. Смирнова, Е.В. Практико-ориентированные технологии в условиях цифровизации образования / Е.В. Смирнова, И.Л. Ляпин, Е.А. Алешугина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-2. – С. 285-288

13. Тарасова, А.В. Цифровизация современного образования: проблемы и перспективы / А.В. Тарасова // Проектирование. Опыт. Результат. – 2024. – № 2. – С. 67-73
14. Хоченкова, Т.Е. На пути к цифровой школе: технологии смешанного обучения как фактор формирования цифровых навыков школьников / Т.Е. Хоченкова // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021). – Москва: МГППУ, 2021. – С. 207-220
15. Цифровая педагогика: технологии и методы: учебное пособие / Н.В. Соловова [и др.]. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2020. – 128 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат психологических наук, доцент кафедры специального
и инклюзивного образования Кузьмина Анна Брониславовна

Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ессентуки)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РЕСУРС СПЕЦИАЛИСТА ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье раскрывается важность психологической культуры педагогов. Психологическая культура играет главную роль в обеспечении адаптивных образовательных сред и успешной социализации. Такая теория может внести значительный вклад в развитие культурно-исторического подхода в психологии и способствовать появлению новых направлений в педагогической и практической психологии. Кроме того, анализ современных научных концепций феноменологии психологической культуры в дефектологической сфере, представленных в отечественных и зарубежных источниках, демонстрирует, что это сложное психологическое явление недостаточно изучено для специалистов, профессионально взаимодействующих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Выделена структура (компонентный состав) психологической культуры. Экспериментально обоснована выделенная структура психологической культуры педагогов методом экспертной оценки.

Ключевые слова: модернизация образования, психологическая культура, компоненты психологической культуры, индивидуально-психологические качества педагогов, метод экспертной оценки.

Annotation. The article reveals the importance of teachers' psychological culture. Psychological culture plays a crucial role in ensuring adaptive educational environments and successful socialization. This theory can significantly contribute to the development of the cultural-historical approach in psychology and promote new directions in educational and practical psychology. Additionally, an analysis of contemporary scientific concepts of the phenomenology of psychological culture in the field of special education, as presented in domestic and foreign sources, demonstrates that this complex psychological phenomenon is insufficiently studied for professionals who work with children with disabilities. The article highlights the structure (component composition) of psychological culture. The selected structure of teachers' psychological culture has been experimentally substantiated using the expert assessment method.

Key words: modernization of education, psychological culture, components of the psychological culture, individual and psychological qualities of teachers, method of an expert assessment.

Введение. Специальное образование в современных условиях требует глубокого понимания психологических процессов, происходящих как у детей с особыми образовательными потребностями, так и у педагогов, работающих с ними. Психологическая культура, как интегративная характеристика профессиональной компетенции, играет ключевую роль в обеспечении адаптивных образовательных сред и успешной социализации обучающихся. Такая теория могла бы внести значительный вклад в развитие культурно-исторического подхода в психологии и способствовать появлению новых направлений в педагогической и практической психологии. Кроме того, анализ современных научных концепций феноменологии психологической культуры в дефектологической сфере, представленных в отечественных и зарубежных источниках, демонстрирует, что это сложное психологическое явление недостаточно изучено для специалистов, профессионально взаимодействующих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Нет целостной и системной модели психологической культуры, описаний ее функций и уровней развития, а также взаимосвязей с другими психологическими аспектами личности педагога-психолога дефектологического профиля. Это тормозит решение ряда актуальных практических задач, касающихся воспитания молодежи, улучшения педагогических взаимодействий в образовательных учреждениях.

Изложение основного материала статьи. Значительный вклад в исследование концепции психологической культуры и ее компонентного состава был сделан такими учеными, как Н.И. Исаева, Л.Д. Демина, Л.А. Лужбина, И.А. Ральникова, Л.М. Колмогорова, О.В. Пузикова, И.В. Дубровина, В.В. Семикин и другие. В результате теоретико-методологического исследования структуры психологической культуры будущего педагога-психолога дефектологического профиля, мы заключили, что она состоит из следующих ключевых компонентов: познавательного; эмоционально-чувственного; мотивационного; поведенческого; аксиологического; рефлексивно-перцептивного и креативного.



Рисунок 1. Анализ структуры психологической культуры педагога-психолога дефектологического профиля

Познавательный компонент охватывает психологические знания, умения, а также правила и нормы, связанные с поведением, взаимодействием и деятельностью; включает в себя самопознание, понимание окружающих, научную осведомленность об явлениях и закономерностях, определяющих личное восприятие субъекта; подразумевает наличие определенного уровня воспитанности и сформированного психологического склада, а также специфической интеллектуальной направленности.

Дефектолог, как специалист, работающий с людьми, имеющими различные нарушения развития, должен обладать не только теоретическими знаниями и практическими навыками, но и демонстрировать высокий уровень познавательного компонента психологической культуры, который позволяет выстраивать доверительные и конструктивные отношения с клиентами, адаптироваться к их индивидуальным особенностям и эмоциональному состоянию.

Психологические знания дефектолога – это важнейший компонент его профессиональной компетенции. Они позволяют эффективно оценивать, диагностировать и корректировать нарушения в развитии детей и взрослых. Понимание психологических процессов играет ключевую роль в разработке индивидуальных планов коррекции и обучения, которые соответствуют уникальным потребностям каждого клиента.

Знания из области когнитивной, поведенческой и социальной психологии дают дефектологу возможность применять эффективные методики обучения и адаптации, поддерживая устойчивый прогресс в развитии навыков и умений. Кроме того, такие знания помогают устанавливать доверительные и конструктивные профессиональные взаимоотношения как с клиентами, так и с их семьями.

Эмоционально-чувственный компонент психологической культуры объединяет в себе баланс психологической стабильности и гибкости, а также конструктивную агрессию. Это сочетание проявляется в развитой способности и навыках поддерживать преимущественно положительный эмоциональный настрой, вести гармоничный, разнообразный и необходимый для адаптации образ жизни; формировать позитивные личные установки и отношения; сохранять рассудительность и мудрость при взаимодействии с людьми в конфликтных и стрессовых ситуациях; демонстрировать гибкость мышления при решении сложных задач [5].

Высокий уровень устойчивости дефектолога позволяет не только успешно адаптироваться к сложным и непредсказуемым условиям профессиональной деятельности, но и эффективно справляться с многочисленными вызовами, возникающими в процессе работы с детьми, имеющими различные формы нарушений развития. Эта устойчивость, как психологическая, так и эмоциональная, становится важным инструментом в достижении положительных результатов в сложном процессе коррекционно-развивающей работы.

Эмоционально-чувственный компонент психологической культуры педагога-психолога дефектологического профиля также охватывает культуру эмоциональных переживаний. Исследования Н.В. Жутиковой показывают, что стресс, испытываемый педагогами и психологами в рамках их профессиональной деятельности, способствует возникновению негативных психических состояний, выражающихся в том числе и агрессивными реакциями [1, С. 55].

Ролло Мэй и А.А. Реан рассматривали агрессивность в педагогической сфере как явление с двойственной природой, сочетая конструктивные и разрушительные элементы. В нашей работе мы поддерживаем точку зрения ученых, считая, что

конструктивная агрессия, включающая преодоление препятствий ради установления контактов и актуализацию собственной личности и идей во враждебной обстановке, содействует профессиональной деятельности дефектолога [2, С. 31].

Рассмотрим *мотивационный компонент* психологической культуры педагога, который определяется ориентацией личности и сложившейся системой ценностей. Согласно Л.С. Колмогоровой, психологическая ориентация личности проявляется через следующие показатели: ярко выраженный и стойкий интерес к психологическим знаниям и аспектам реальности, фокус на внутреннем мире человека; выбор деятельности, связанной с изучением внутреннего мира человека; а также наличие психологической позиции [3, С. 151].

Важную роль в нашем исследовании играет концепция «педагогической направленности». Согласно Н.В. Кузьминой, суть педагогической направленности заключается в интересе и любви к профессии педагога, понимании её сложностей, а также в потребности заниматься педагогической деятельностью [4, С. 99].

Мы разделяем точку зрения Л.М. Митиной, которая утверждает, что работа педагога должна быть ориентирована на раскрытие потенциала учащихся.

Согласно исследованиям Л.А. Регуш, педагогическое прогнозирование представляет собой процесс познания, цель которого – научно обоснованное получение информации о будущем в педагогической сфере [4, с. 100]. В этом контексте сосредоточенность на личности ребенка с ограничениями по здоровью подразумевает умение дефектолога вникать в интересы и трудности детей, а также замечать перспективы их личностного роста.

Ключевым аспектом мотивационного компонента психологической культуры является уверенность в своих профессиональных навыках и возможность их постоянного совершенствования. Дефектолог, который стремится к непрерывному обучению и самосовершенствованию, проявляет активность в поиске новых методик и подходов, чувствует себя более уверенно в своей компетентности.

Поведенческий компонент психологической культуры охватывает такие элементы, как навыки общения, волевая саморегуляция мыслительных процессов и действий. Считаем, что воля играет важную роль в формировании поведенческого компонента психологической культуры.

Среди комплексных качеств, образующих волевую часть поведенческого компонента психологической культуры, можно выделить решительность, умение придерживаться дисциплины, организованность, а также самостоятельность.

Коммуникативная составляющая психологической культуры также является частью поведенческого компонента и представляет собой комплекс коммуникативных свойств и психологических механизмов, которые способствуют тому, чтобы обмен информацией был адекватным, эффективным, безопасным и гуманным.

Умение дефектолога общаться проявляется в его способности находить общий язык с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их семьями во время выполнения профессиональных задач. Дефектолог должен быть готов вести конструктивный диалог, адаптировать свои методы к специфическим потребностям детей и эффективно разрешать конфликты.

Рефлексивно-перцептивный компонент. Психологическая культура в аспекте рефлексивно-перцептивного компонента выражена прежде всего через высокоразвитую наблюдательность. В своих трудах Б.Г. Ананьев, М.Я. Басов и Л.А. Регуш подчеркивают важность наблюдательности в процессе социального взаимодействия людей.

Л.А. Регуш, подчеркивая важность данного качества для профессий, связанных с взаимодействием «человек-человек», выделяет три её характерные особенности. Первая касается способности распознавать внутренние психические состояния и характеристики человека, исходя из его внешнего поведения и внешности. Вторая особенность связана с навыком различать и дифференцировать признаки, посредством которых человек выражает себя. Третья особенность отражает интерес к человеку как к объекту наблюдения и восприятия [4, С. 101].

Механизмы децентрации, идентификации и проецирования являются ключевыми составляющими в рефлексивно-перцептивных процессах. Этот компонент включает в себя способность дефектолога к осмыслению и критическому анализу собственного опыта, взаимодействия и восприятия окружающей действительности, а также умение адекватно интерпретировать и оценивать индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка с ограниченными возможностями ребенка. В процессе взаимодействия дефектолог должен проявлять высокий уровень наблюдательности и сенсорной восприимчивости, чтобы замечать тонкие изменения в поведении и реакции детей. Эти навыки помогают специалисту не только в постановке точного диагноза, но и в разработке индивидуальных коррекционных программ.

Аксиологический компонент психологической культуры. Основу и центральный элемент психологической культуры составляет аксиологический компонент, в который входят ценности, смыслы, отношения, социальные установки – все, что формирует восприятие людей.

Можно установить условную шкалу ценностей и смыслов, где на противоположных полюсах будут расположены люди с преобладанием либо субъект-субъектной, либо субъект-объектной ориентации в межличностных взаимодействиях. С.П. Иванова [2, С. 39] представила довольно успешное описание такой шкалы в своей работе. Её описание субъективного аспекта во многом совпадает с представлениями о психологической культуре. Этот аспект демонстрирует отношение к партнёру как к значимой ценности. В отношении к другому выделяются две стороны: этическая и психологическая. Этическая сторона заключается в признании внутренней ценности другого человека как самостоятельного, ответственного и имеющего право быть самим собой. Психологическая сторона включает в себя три компонента: мотивационный, когнитивный и операциональный. В мотивационном аспекте акцент на ценность другого человека проявляется в желании сотрудничать, устанавливать равноправные партнерские отношения и совместно решать возникающие вопросы. В познавательной сфере это выражается в стремлении понять другого, в способности отказаться от эгоцентризма, воспринимать человека во всей его сложности, уникальности и изменчивости. Операциональный аспект характеризуется ориентацией на диалог и взаимодействие.

Ценностные ориентации – это одно из самых стабильных психологических качеств, которое служит общим фундаментом для мотивации в жизни и обладает особым значением для профессиональной деятельности.

В основе ценностно-смысловых ориентиров дефектолога лежит гуманистическая парадигма, которая пропагандирует уважение к правам человека и веру в его потенциал к позитивным изменениям. Этот компонент культуры предполагает способность к критическому осмыслению профессиональных задач и осознанию значимости своей деятельности для улучшения качества жизни тех, с кем работает дефектолог.

Креативный компонент психологической культуры. Креативный характер дефектологической деятельности формирует уникальный стиль мышления педагога-психолога, связанный с новизной и важностью ее итогов, приводя к сложному объединению всех психических сфер (познавательной, эмоциональной, волевой и мотивационной) личности дефектолога. Важную роль играет развитая потребность в творчестве, проявляющаяся через специфические способности и их реализацию. Одной из таких способностей выступает интегративное и высокоразвитое педагогическое мышление.

Рефлексивность, гуманность, ориентированность на «завтрашний день» и четкое осознание коррекционных инструментов, нужных для развития детей с ограниченными возможностями здоровья, составляют ключевые черты интеллектуальной компетенции дефектолога.

Креативную личность отличают такие качества, как склонность к риску, самостоятельность в мышлении, эффективность, настойчивое стремление к познанию, критичность оценки, оригинальность, смелость мысли и воображения, чувство юмора.

Креативный компонент психологической культуры представляет собой процесс самовыражения личностных, интеллектуальных и психологических способностей и потенциала педагога-психолога дефектологического профиля.

Чтобы подтвердить наши теоретические представления о структуре психологической культуры, мы воспользовались экспертной оценкой специалистов из Ессентукского филиала Ставропольского государственного педагогического института.

В исследовании приняло участие 80 человек, из которых 62 являлись кандидатами наук, а 18 – старшими преподавателями. Задача экспертов заключалась в том, чтобы оценить список из 80 различных индивидуально-психологических качеств человека, охватывающих разнообразные аспекты психики и формирующих личность. Экспертам предстояло определить значимость каждого из этих качеств в контексте психологической культуры дефектолога, используя одномерную шкалу с двумя возможными оценками: «имеет важное значение» и «не имеет значения».

В рамках определения значимости в состав психологической культуры дефектолога вошли 40 качеств, получивших субъективные весовые значения от 0,68 и выше по критерию значимости (по балльной оценке, «имеет важное значение») при $p \leq 0,01$. Эти качества мы далее распределили по категориям основных компонентов нашей теоретической модели психологической культуры. Ниже представлено содержательное наполнение структурной модели психологической культуры.

Познавательный компонент: футурологические способности (0,90); самокритичность (0,90); способность оперативно принимать решения в условиях изменяющейся ситуации (0,87); самоанализ (0,80); понимание себя и окружающих людей (0,80).

Эмоционально-чувственный компонент: толерантность (0,90); эмоциональная стабильность (0,90); доброжелательность (0,85); психологическая устойчивость (0,79); психологическая подвижность (0,70); конструктивная агрессия (0,68).

Мотивационный компонент: увлеченность познанием психологии (0,92); психологический подход (0,90); эмоциональная и ценностная привязанность к профессиональной деятельности (0,80); педагогическая направленность на ребенка с ОВЗ (0,80); способность к психолого-педагогическому прогнозированию (0,75).

Поведенческий компонент: твердость профессиональной позиции (0,94); дисциплинированность (0,90); организованность (0,90); самостоятельность (0,88); вежливость (0,86); тактичность (0,80); стрессоустойчивость (0,70).

Рефлексивно-перцептивный компонент: отзывчивость (0,91); внимательность (0,90); исследовательские наклонности (0,80); умение понимать и учитывать взгляд другого человека, отличающийся от собственного (0,70); склонность анализировать свои действия (0,68).

Аксиологический компонент: терпеливость (0,89); сострадание (0,70); стремление к сотрудничеству (0,70); стремление к постоянному совершенствованию знаний (0,69).

Креативный компонент: готовность к риску (0,94); независимость суждений (0,90); аффективность (0,86); критичность суждений (0,80); чувство юмора (0,79); смелость воображения (0,74); умение четко осознавать ресурсы, требуемые для профессионального роста (0,70); способность вести диалог (0,68).

Следовательно, была эмпирически доказана предложенная модель психологической культуры.

Психологическая культура дефектолога представляет собой сложный и многогранный феномен, включающий в себя знания, умения, навыки и качества, необходимые для эффективного взаимодействия с людьми с особыми образовательными потребностями. Это не только набор профессиональных компетенций, но и система ценностей, убеждений и принципов, которые определяют отношение дефектолога к своей работе, к обучаемым и их родителям, а также к коллегам и обществу в целом. На фундаменте психологической культуры строится способность дефектолога к эмпатии, пониманию и поддержке и включает в себя следующие компоненты: познавательный; эмоционально-чувственный; мотивационный; поведенческий; аксиологический; рефлексивно-перцептивный; креативный. Психологическая культура помогает специалисту не только распознавать и учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, но и выстраивать стратегию помощи, ориентированную на максимальное раскрытие его потенциала. Гибкость мышления, толерантность, стрессоустойчивость и способность к саморазвитию становятся важными составляющим психологической культуры дефектолога.

Компетентный дефектолог с развитой психологической культурой будет стремиться к постоянному профессиональному росту, расширяя свои знания в области психологии, педагогики и дефектологии, а также улучшая личные качества, такие как умение слушать, отражать эмоциональное состояние и строить доверительные отношения. Такой специалист понимает важность использования интегративных подходов и междисциплинарного взаимодействия, что позволяет эффективно адаптировать образовательные программы под нужды ребёнка, создавая условия для полноценных учебных и социальных достижений.

Выводы. Таким образом, психологическая культура дефектолога является ключевой составляющей его профессиональной деятельности, определяющей успешность и эффективность педагогического процесса, благополучие и развитие обучаемых с особыми образовательными потребностями.

Литература:

1. Еромасова, А.А. Общая психология. Методы активного обучения: учебное пособие для вузов [Электронный ресурс] / А.А. Еромасова. – 4-е изд. – Москва: Юрайт, 2024. – 182 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/538523> (дата обращения: 18.06.2025)
2. Лебедев, А.Н. Психология для экономистов: учебник и практикум для вузов [Электронный ресурс] / А.Н. Лебедев. – Москва: Юрайт, 2024. – 328 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/536112> (дата обращения: 21.06.2025)
3. Немов, Р.С. Психология: учебник для вузов [Электронный ресурс] / Р.С. Немов. – 2-е изд. – Москва: Юрайт, 2024. – 501 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/545137> (дата обращения: 22.06.2025)
4. Нуркова, В.В. Общая психология: учебник для вузов [Электронный ресурс] / В.В. Нуркова, Н.Б. Березанская. – 3-е изд. – Москва: Юрайт, 2024. – 514 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/535398> (дата обращения: 25.06.2025)
5. Общая и социальная психология: учебник для вузов [Электронный ресурс] / Б.А. Сосновский [и др.]; под ред. Б.А. Сосновского. – 3-е изд. – Москва: Юрайт, 2024. – 481 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/534653> (дата обращения: 27.06.2025)

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Кутепова Любовь Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Кутепов Максим Михайлович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

студент Барина Светлана Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОМЫШЛЕННОГО СЕКТОРА: ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОЙ СИСТЕМЫ ЦИФРОВОГО ПРОИЗВОДСТВА

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу цифровой трансформации промышленного сектора как стратегического фактора повышения эффективности и конкурентоспособности предприятий. Рассматривается роль единой системы цифрового производства (ЕСЦП), обеспечивающей интеграцию цифровых технологий на всех этапах жизненного цикла продукции. Анализируются ключевые направления и технологии ЦТ, включая промышленный интернет вещей, большие данные, искусственный интеллект, аддитивные технологии и кибербезопасность. Обсуждаются организационные изменения и необходимость развития цифровых компетенций кадров для успешной реализации трансформации. Выявляются внутренние и внешние факторы, влияющие на процесс цифровизации, а также основные препятствия и пути их преодоления. Приводятся примеры успешного внедрения цифровых технологий на предприятиях мирового уровня. Отмечается значительный потенциал и особенности цифровой трансформации в России, включая вызовы и преимущества. Дается обзор ключевых трендов применения цифровых технологий в производстве, логистике, разработке продукции и управлении предприятием. Описывается структура и принципы построения единой системы цифрового производства, включая интеграцию компонентов и обеспечение информационной безопасности. Рассматриваются преимущества внедрения ЕСЦП, такие как повышение операционной эффективности, снижение издержек и улучшение качества продукции. В заключении подчеркивается важность адаптации предприятий к цифровым трендам для устойчивого развития и создания новых источников ценности.

Ключевые слова: цифровая трансформация, промышленность, единая система цифрового производства, промышленный интернет вещей, искусственный интеллект, кибербезопасность, цифровые технологии.

Annotation. This article is devoted to the analysis of the digital transformation of the industrial sector as a strategic factor in increasing the efficiency and competitiveness of enterprises. The role of the unified digital production system (ESCP), which ensures the integration of digital technologies at all stages of the product lifecycle, is considered. The key areas and technologies of CT are analyzed, including the industrial Internet of Things, big data, artificial intelligence, additive technologies and cybersecurity. Organizational changes and the need to develop digital competencies of personnel for the successful implementation of the transformation are discussed. The internal and external factors influencing the digitalization process are identified, as well as the main obstacles and ways to overcome them. Examples of successful implementation of digital technologies at world-class enterprises are given. The significant potential and features of digital transformation in Russia, including challenges and advantages, are noted. An overview of the key trends in the use of digital technologies in manufacturing, logistics, product development and enterprise management is given. It describes the structure and principles of building a unified digital production system, including the integration of components and ensuring information security. The advantages of implementing ESCPS, such as increasing operational efficiency, reducing costs and improving product quality, are considered. In conclusion, the importance of adapting enterprises to digital trends for sustainable development and the creation of new sources of value is emphasized.

Key words: digital transformation, industry, unified digital production system, industrial Internet of things, artificial intelligence, cybersecurity, digital technologies.

Введение. В условиях современной глобальной экономики, характеризующейся высокой динамикой технологических изменений и растущей конкуренцией, цифровая трансформация промышленного сектора приобретает стратегическое значение для обеспечения устойчивого развития и повышения конкурентоспособности предприятий. Формирование единой системы цифрового производства (ЕСЦП) рассматривается как ключевой фактор повышения эффективности, оптимизации производственных процессов, снижения затрат и улучшения качества продукции. ЕСЦП предполагает интеграцию цифровых технологий на всех этапах жизненного цикла продукции, от проектирования и разработки до производства, эксплуатации и утилизации, обеспечивая сквозную прозрачность и управляемость производственными процессами.

Изложение основного материала статьи. Цифровая трансформация промышленности представляет собой комплексную реструктуризацию, затрагивающую все уровни организации, посредством интеграции цифровых технологий с целью повышения эффективности, гибкости и инновационности. В отличие от простой автоматизации существующих процессов, ЦТ предполагает фундаментальное переосмысление бизнес-моделей и создание новых источников ценности для клиентов и акционеров.

ЦТ в промышленности – это интеграция цифровых технологий в бизнес-процессы, культуру и клиентский опыт с целью достижения радикального улучшения эффективности, гибкости, инноваций и создания новых бизнес-моделей.



Рисунок 1. Задачи цифровой трансформации

Внедрение целевых технологий позволит повысить рентабельность и доходность бизнеса, расширить долю рынка и клиентскую базу. Оптимизация операционных издержек и более эффективное использование ресурсов приведут к улучшению качества продукции и услуг. Благодаря повышению гибкости и адаптивности, бизнес сможет быстрее реагировать на изменения рынка. Кроме того, ожидается укрепление инновационного потенциала и формирование новых конкурентных преимуществ.

Эффективная ЦТ требует одновременной и скоординированной работы по нескольким направлениям, которые можно сгруппировать в три основных компонента: цифровые технологии, организационные изменения и развитие кадров [4].

В основе целевых технологий лежит интеграция современных цифровых решений. Ключевую роль играет промышленный интернет вещей (IIoT), объединяющий оборудование в единую сеть для мониторинга и управления в реальном времени. Анализ больших данных (Big Data) позволяет выявлять закономерности и возможности оптимизации на основе огромных массивов информации. Искусственный интеллект (AI) автоматизирует процессы, помогает в принятии решений и прогнозировании. Облачные вычисления обеспечивают масштабируемость и снижение затрат на ИТ. Аддитивные технологии (3D-печать) ускоряют прототипирование и производство кастомизированных продуктов. Также важную роль играют дополненная и виртуальная реальность (AR/VR), блокчейн, робототехника и кибербезопасность.

Целевые технологии требуют перестройки бизнес-процессов и внедрения новых моделей управления. Необходимо оптимизировать и автоматизировать бизнес-процессы, использовать гибкие методологии (Agile) для ускорения разработки и повышения адаптивности, а также формировать цифровую культуру, поддерживающую инновации и постоянное обучение.

Успех целевых технологий зависит от квалифицированных кадров. Важно развивать цифровые компетенции сотрудников, привлекать экспертов в области цифровых технологий, анализа данных и искусственного интеллекта, а также формировать кросс-функциональные команды для решения комплексных задач.

Цифровая трансформация подвержена влиянию множества факторов, как исходящих изнутри организации, так и определяемых внешней средой. Понимание и учет этих факторов необходимы для успешной реализации ЦТ.

Факторы, влияющие на цифровую трансформацию

Фактор	Описание
Внутренние факторы	
Стратегия и видение	Наличие четкой стратегии ЦТ, поддерживаемой высшим руководством, является важным фактором успеха
Организационная культура	Культура, поощряющая инновации, эксперименты и сотрудничество, способствует успешной ЦТ
Финансовые ресурсы	Наличие достаточных финансовых ресурсов для инвестиций в цифровые технологии и обучение персонала
ИТ-инфраструктура	Современная и масштабируемая ИТ-инфраструктура является необходимой основой для ЦТ
Внешние факторы	
Конкуренция	Давление со стороны конкурентов, активно внедряющих цифровые технологии, стимулирует ЦТ
Государственная политика	Государственная поддержка и регулирование, направленные на стимулирование цифровой трансформации, могут ускорить этот процесс
Технологические тренды	Развитие новых цифровых технологий и изменение потребительских предпочтений создают новые возможности и требования для ЦТ
Экономическая ситуация	Экономический рост и стабильность создают благоприятные условия для инвестиций в ЦТ

На цифровую трансформацию влияют как внутренние, так и внешние факторы. К внутренним относятся наличие четкой стратегии ЦТ, поддерживаемой руководством, организационная культура, поощряющая инновации, достаточность финансовых ресурсов и современная ИТ-инфраструктура. Внешние факторы включают давление конкурентов, государственную политику, технологические тренды и экономическую ситуацию, которые стимулируют или создают благоприятные условия для инвестиций в ЦТ. Учет и управление этими факторами критически важны для успешной реализации цифровой трансформации [2].

Внедрение целевых технологий, несмотря на очевидные преимущества, сопряжено с рядом препятствий, способных замедлить или усложнить этот процесс. Часто компании приступают к цифровой трансформации без четкой стратегии и понимания целей, что приводит к неэффективному расходованию ресурсов. Решением этой проблемы является разработка детальной стратегии ЦТ, согласованной с общей стратегией бизнеса, с определением приоритетов и ключевых показателей эффективности (KPI).

Недостаток финансирования также является серьезным барьером, поскольку внедрение цифровых технологий требует значительных инвестиций. Преодолеть эту проблему можно за счет привлечения внешнего финансирования, использования гибких моделей финансирования (например, аренда оборудования) и поэтапной реализации проектов ЦТ.

Соппротивление изменениям со стороны сотрудников – еще один фактор, который необходимо учитывать. Для преодоления сопротивления необходимо проводить разъяснительные мероприятия, организовывать обучающие программы для сотрудников, вовлекать их в процессы цифровой трансформации и формировать позитивную организационную культуру, ориентированную на поддержку изменений.

Недостаток квалифицированных специалистов, обладающих требуемым уровнем цифровой грамотности, представляет собой значительную проблему. Решением данной проблемы может стать организация программ обучения и переподготовки персонала, привлечение консультантов со стороны, а также установление партнерских отношений с высшими и средними специальными учебными заведениями.

Интеграция новейших цифровых решений с действующими информационно-технологическими системами может представлять собой комплексную и ресурсоемкую задачу. Для ее успешного решения необходимо осуществлять выбор технологий, обеспечивающих совместимость с существующей инфраструктурой, применять открытые стандарты и привлекать к процессу квалифицированных интеграторов.

Внедрение цифровых технологий повышает уязвимость к киберугрозам и утечкам конфиденциальной информации. В связи с этим, необходимо внедрять комплексные меры защиты информации, проводить обучение персонала основам кибербезопасности и регулярно осуществлять мониторинг и аудит безопасности информационных систем.

Преодоление указанных препятствий требует реализации комплексного подхода, включающего стратегическое планирование, инвестирование в развитие кадрового потенциала и технологическую модернизацию, трансформацию организационной культуры и внедрение эффективных механизмов защиты от киберугроз.

Цифровая трансформация (ЦТ) в промышленности – это сложный и многоаспектный процесс, требующий от компаний стратегического планирования, готовности к организационным преобразованиям и инвестиций в развитие цифровых компетенций. Успешная реализация ЦТ позволит промышленным предприятиям повысить операционную эффективность, гибкость и инновационность, укрепить свои рыночные позиции и создать новые источники ценности для заинтересованных сторон [8].

В контексте глобальной цифровизации промышленный сектор переживает период интенсивных трансформаций под влиянием новых технологических решений. Данная статья посвящена анализу основных трендов применения цифровых технологий в деятельности промышленных предприятий, охватывая различные области, от производства до управления.

Анализ текущего состояния цифровизации промышленности в России выявляет гетерогенную картину, характеризующуюся неравномерностью внедрения цифровых технологий в различных секторах и на разных уровнях управления. В то время как отдельные предприятия, особенно в стратегически важных отраслях, демонстрируют значительный прогресс в автоматизации производственных процессов и внедрении систем управления ресурсами (ERP), значительная часть промышленности, особенно малые и средние предприятия (МСП), сталкивается с существенными барьерами, препятствующими эффективной цифровой трансформации.

Российский опыт цифровой трансформации промышленности демонстрирует как успехи, так и вызовы. С одной стороны, государственные инициативы, такие как программы поддержки инноваций и создание технопарков, стимулируют внедрение цифровых технологий. С другой стороны, эффективность этих мер ограничивается недостаточной координацией, административными барьерами и нехваткой квалифицированных кадров [9].

Кроме того, цифровизация в России сталкивается со специфическими проблемами: инфраструктурные ограничения, высокая стоимость цифровых решений и вопросы кибербезопасности. Зависимость от импортных технологий в ключевых областях также создает риски для национальной безопасности и технологического суверенитета.

Вместе с тем, российский опыт демонстрирует значительный потенциал для развития цифровой промышленности, обусловленный наличием квалифицированных специалистов, развитой научной базой и растущим спросом на цифровые решения со стороны различных секторов экономики. Для реализации этого потенциала необходимо создание благоприятной экосистемы, включающей поддержку инноваций, развитие цифровой инфраструктуры, подготовку кадров и стимулирование международного сотрудничества в области цифровых технологий [3].

В современном мире цифровые технологии становятся неотъемлемой частью деятельности промышленных предприятий, затрагивая самые разные области – от производства до управления. Автоматизация, роботизация, аналитика данных и цифровое моделирование кардинально меняют способы ведения бизнеса, позволяя повысить эффективность, снизить затраты и улучшить качество продукции. Рассмотрение ключевых трендов применения цифровых технологий в каждой из этих областей позволяет понять масштаб и глубину происходящей цифровой трансформации.

Таблица 2

Ключевые тренды применения цифровых технологий

Область деятельности	Тренды применения цифровых технологий
Производство	<i>Автоматизация</i> – АСУТП, роботизированные комплексы, автоматический контроль качества. <i>Роботизация</i> – промышленные роботы, коботы для рутинных и опасных операций. <i>Цифровое моделирование</i> – создание цифровых моделей производственных процессов и оборудования. <i>Предиктивное обслуживание</i> – прогнозирование отказов оборудования и планирование ремонтов на основе машинного обучения.
Логистика и цепочки поставок	<i>Цифровой мониторинг</i> – датчики, RFID-метки и GPS-трекеры для отслеживания грузов и мониторинга состояния продукции. <i>Оптимизация маршрутов</i> – алгоритмы оптимизации для планирования маршрутов доставки. <i>Управление запасами</i> – системы управления запасами на основе данных для прогнозирования спроса.
Разработка продукции	<i>Цифровые двойники</i> – создание цифровых двойников продукции и производственных процессов. <i>Симуляции</i> – компьютерные симуляции для моделирования сценариев и проведения виртуальных испытаний. <i>Совместная разработка</i> – цифровые платформы и инструменты для организации совместной работы специалистов.
Управление предприятием	<i>ERP-системы</i> – внедрение интегрированных систем управления предприятием для автоматизации бизнес-процессов. <i>Аналитика данных</i> – инструменты аналитики данных для выявления закономерностей и трендов. <i>Принятие решений на основе данных</i> – переход к принятию решений на основе данных, а не на интуиции.

Анализ трендов применения цифровых технологий показывает, что они проникают во все сферы деятельности промышленных предприятий, от производства до управления. Кроме того, наблюдается слияние этих технологий, что создает новые возможности для разработки интеллектуальных систем и улучшения эффективности бизнес-процессов. Успешное внедрение этих трендов требует не только инвестиций в технологии, но и пересмотра организационной структуры, культуры и подходов к управлению [6].

Примером успешного внедрения цифровых решений служит опыт Siemens: благодаря системе предиктивного обслуживания газовых турбин, компания сократила время простоя оборудования на 20%, а затраты на обслуживание – на 15%. General Electric также добилась значительных результатов с помощью платформы Predix, анализирующей данные промышленных активов, что позволило повысить эффективность оборудования и снизить энергозатраты. Компания Bosch успешно внедрила автоматизированное управление запасами, сократив их уровень на 25% и значительно ускорив обработку заказов [5].

Эти примеры показывают, что цифровые технологии могут принести существенную финансовую выгоду и повысить конкурентоспособность предприятий.

Единая система цифрового производства представляет собой интегрированную информационно-технологическую среду, объединяющую все этапы жизненного цикла продукции – от проектирования и разработки до производства, эксплуатации и утилизации – посредством сквозного потока данных и цифровых моделей. Целью создания такой системы является достижение операционной эффективности, повышение гибкости и адаптивности производства, оптимизация использования ресурсов и обеспечение высокого качества продукции за счет применения цифровых технологий и аналитики данных.

Создание единой системы цифрового производства основывается на нескольких ключевых принципах. Главным из них является функциональная совместимость, обеспечивающая интеграцию и свободный обмен данными между различными цифровыми платформами и системами. Принцип модульности дает возможность легко настроить систему и добавлять новые функциональные элементы по мере необходимости. Масштабируемость позволяет системе подстраиваться под изменения в объеме производства и расширении ассортимента продукции. Автоматизация, нацеленная на уменьшение ручного труда, способствует увеличению скорости выполнения операций. Важным аспектом является безопасность, которая защищает данные и информационные ресурсы от несанкционированного доступа и киберугроз, внося свой вклад в надежность системы [1].

Цифровая система производства строится как многослойная структура. На первом уровне происходит сбор информации о работе оборудования и ходе производственных процессов с помощью датчиков и платформ промышленного интернета вещей (IIoT). Эти данные – основа для дальнейшего анализа и принятия решений.

Затем, на уровне обработки данных, большие объемы собранной информации (Big Data) хранятся и анализируются с использованием специализированных платформ. Цель – выявление закономерностей, прогнозирование событий и формирование рекомендаций для оптимизации производства.

Уровень принятия решений предоставляет инструменты и алгоритмы, помогающие управленцам принимать обоснованные решения. Сюда входят системы поддержки принятия решений (СППР) и алгоритмы искусственного интеллекта (AI).

Наконец, уровень исполнения отвечает за воплощение принятых решений в жизнь. Это достигается с помощью MES-систем, ERP-систем и других систем управления производством, которые координируют и контролируют выполнение всех операций.

Для успешной работы цифровой платформы критически важна интеграция всех ее компонентов в единое целое. Эффективный обмен данными между различными платформами требует использования стандартизированных форматов и протоколов. Не менее важно централизованное управление данными, гарантирующее их целостность, актуальность и доступность для всех участников системы. Необходимо уделять особое внимание информационной безопасности, защищая данные от несанкционированного доступа, кибератак и утечек [7].

В качестве примера фрагмента единой системы цифрового производства можно рассмотреть систему предиктивного обслуживания оборудования. Данная система использует данные, поступающие с датчиков, установленных на оборудовании, для прогнозирования возможных отказов и планирования профилактических ремонтов.

– Входящие данные: данные с датчиков вибрации, температуры, давления, тока и других параметров, характеризующих состояние оборудования.

– Алгоритмы обработки: алгоритмы машинного обучения, анализирующие данные и выявляющие закономерности, предшествующие отказам оборудования.

– Исходящие данные: прогнозы возможных отказов, рекомендации по проведению профилактических ремонтов, отчеты о состоянии оборудования.

– Интерфейсы: интерфейсы для взаимодействия с MES-системой, ERP-системой и системой управления производством.

Внедрение единой системы цифрового производства предоставляет предприятиям целый ряд существенных выгод. Прежде всего, интеграция данной системы позволяет значительно повысить операционную эффективность за счет автоматизации рабочих процессов и оптимального распределения ресурсов. Кроме того, наблюдается существенное снижение издержек, как непосредственно связанных с производством, так и с обслуживанием оборудования. Немаловажным эффектом является улучшение качества выпускаемой продукции, достигаемое благодаря систематическому контролю на всех этапах производственного цикла. Также предприятия получают возможность повысить свою гибкость и адаптивность, что позволяет оперативно реагировать на изменения рыночной среды. Следовательно, существенно сокращается продолжительность вывода новых продуктов на рынок.

Вместе с тем внедрение единой системы цифрового производства связано не только с преимуществами, но и с рядом значительных рисков. В первую очередь, это высокие инвестиционные затраты, которые необходимы для приобретения и внедрения цифровых технологий. Кроме того, серьезным вызовом становится модернизация различных цифровых платформ и систем в единую инфраструктуру. Помимо этого, успешная реализация проекта требует учета множества важных факторов.

Во-первых, необходимо организовать дополнительное обучение сотрудников и адаптировать организационную структуру предприятия к новым условиям работы. Во-вторых, следует тщательно проанализировать и минимизировать риски, связанные с информационной безопасностью, защитой конфиденциальных данных и возможной зависимостью от поставщиков цифровых решений. Также, успех проекта во многом зависит от скрупулезного планирования, учета индивидуальных особенностей предприятия и отрасли, а также привлечения квалифицированных специалистов и постоянного внимания к вопросам информационной безопасности на всех этапах реализации [8].

Выводы. Активная интеграция современных технологий позволяет предприятиям не только усовершенствовать операционные процессы и повысить свою конкурентоспособность, но и открывает перспективные возможности для долгосрочного развития и увеличения добавленной стоимости. В условиях цифровой трансформации промышленности успех определяется способностью эффективно оценивать и оперативно адаптироваться к быстро изменяющимся технологическим трендам.

Литература:

1. Алешина, Е.А. Единая цифровая платформа системной интеграции сельскохозяйственных, перерабатывающих и сбытовых предприятий / Е.А. Алешина, Д.В. Сердобинцев // *Аграрный вестник Урала*. – 2024. – Т. 24. – № 2. – С. 232-247
2. Афанасьев, А.А. Цифровая трансформация промышленного производства: теоретические аспекты и политика ее реализации / А.А. Афанасьев. – Москва: Институт экономики РАН, 2024.
3. Бородушко, И.В. Тенденции цифровой трансформации в современной России / И.В. Бородушко // *Путеводитель предпринимателя*. – 2021. – Т. 14. – № 1. – С. 11-20
4. Камнева, В.В. Цифровая экономика, цифровизация и цифровая трансформация / В.В. Камнева // *Скиф. Вопросы студенческой науки*. – 2020. – № 2(42). – С. 377-381
5. Клишин, И.А. Влияние цифровых технологий на развитие промышленного предприятия: опыт и перспективы / И.А. Клишин // *Вестник Московского финансово-юридического университета*. – 2023. – № 4. – С. 117-124
6. Налбандян, Г.Г. Анализ текущего состояния распространения технологий Индустрии 4.0 среди российских промышленных компаний / Г.Г. Налбандян, Т.В. Ховалова // *Экономические науки*. – 2021. – № 205. – С. 321-325
7. Пудовкина, О.Е. Методический подход к созданию представлений цифрового двойника в рамках концепции «цифрового производства» / О.Е. Пудовкина, Е.А. Балашова, Е.О. Бобков // *Отходы и ресурсы*. – 2022. – Т. 9. – № 1.
8. Сотников, Г.А. Проблемы и перспективы цифровизации промышленности в России / Г.А. Сотников, А.В. Фролова // *Вестник российского химико-технологического университета имени Д.И. Менделеева: Гуманитарные и социально-экономические исследования*. – 2021. – № 12(2). – 29 с.
9. Сухарев, О.С. Цифровизация и направления технологического обновления промышленности России / О.С. Сухарев // *Journal of New Economy*. – 2021. – Т. 22. – № 1. – С. 26-52

ИЗ ОПЫТА СОСТАВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ХИМИИ
ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме создания и использования познавательных заданий по химии на двух языках (русском и тувинском). Обозначены специфические особенности методических подходов к составлению таких заданий. Представлен пример авторской методики составления познавательных заданий для организации самостоятельной работы в условиях билингвального обучения. Принципиальным отличием и достоинством предлагаемой модели является наличие опорной информации в виде толкового словаря школьных химических терминов на двух языках и двуязычность текста познавательного задания. Самостоятельная работа с опорной информацией на двух языках предполагает активное пользование родного (тувинского) языка для решения разнообразных дидактических задач. Учебная информация содержит познавательные задания разного уровня и сложности. Автор отмечает, что такие задания позволяют интенсивно совершенствовать школьный химический язык с учетом специфики национально – русского двуязычия. Выполнение самостоятельной работы преследует четкую цель – активизация познавательной деятельности учащихся в условиях двуязычия для формирования УУД. Деятельность учащихся заключается в творческом систематическом применении комплекса для самоорганизации и саморазвития. Комплекс заданий может стать ценным методическим ресурсом для всех образовательных учреждений национальных регионов.

Ключевые слова: познавательные задания, самостоятельная работа, двуязычия, химические термины и понятия.

Annotation. This article is devoted to the problem of creating and using cognitive tasks in chemistry in two languages (Russian and Tuvan). The specific features of methodological approaches to the compilation of such tasks are outlined. An example of the author's methodology for compiling cognitive tasks for organizing independent work in the context of bilingual education is presented. The fundamental difference and advantage of the proposed model is the availability of reference information in the form of an explanatory dictionary of school chemical terms in two languages and the bilingual nature of the cognitive task text. Independent work with reference information in two languages involves the active use of the native (Tuvan) language to solve various didactic tasks. The educational information contains cognitive tasks of different levels and complexity. The author notes that such tasks allow for intensive improvement of the school chemistry language, taking into account the specifics of national-Russian bilingualism.

Key words: cognitive tasks, independent work, bilingualism, and chemical terms and concepts.

Введение. Данная статья является продолжением серии статей, посвященных к проблеме исследования [3; 4; 5; 6]. Предметом данного исследования является комплекс познавательных заданий по химии на двух языках (русском и тувинском) как средство организации самостоятельной работы. В настоящее время проблема формирования и совершенствование школьного химического языка в условиях билингвального обучения до сих пор не раскрыта. Характерной особенностью является то, что второй (русский - химический) язык становится средством изучения предмета для детей национальных школ [6, С. 247]. Многие школьники национальных школ считают химию сложным, скучным и нелюбимым предметом. При этом школьное обучение направлено преимущественно на подготовку ЕГЭ, а не на формирование целостной базы знаний по химии. К сожалению, зачастую преобладает заучивание учащимися материала и натаскивание их на выполнение определённых типов тестовых заданий, что не способствует формированию прочных знаний и, как следствие, ведет к невозможности применения полученных знаний на практике [1, С. 26].

Актуальность исследования определяется потребностью преподавания химии в школах на русском языке как государственного и иностранного в условиях билингвального обучения и создание на этой основе научно-обоснованного учебно-методического комплекса для формирования, совершенствования химического языка в условиях двуязычия (на примере тувинско-русского), отличающейся взаимосвязанностью трех языков: химического, родного (тувинского) и русского (государственного) [6, С. 246].

Обратимся к анализу предмета исследования. В современных условиях, когда неуклонно сокращается число часов на изучение предмета, уплотняется учебный материал, усложняются задачи обучения, особую актуальность приобретают познавательные задания, позволяющие интенсифицировать учебный процесс, максимально вовлекать в течение урока всех учащихся в активную работу, оперативно отслеживать и оценивать результаты их деятельности. По мнению Е.В. Миренкова, организация познавательной деятельности учащихся – важнейшая составляющая процесса обучения. Основным инструментом вовлечения школьников в познавательную деятельность выступают разнообразные познавательные задания [8, С. 17].

«Познавательные задания являются важнейшим инструментом организации и управления познавательной деятельностью школьника» [9, С. 22].

Согласно по А.И. Уман, учебное задание – это многоплановая дидактическая категория. Оно является единицей построения процесса обучения [11, С. 112].

Мартынов А.Н. отмечает, что ведущая роль в формировании УУД принадлежит подбору содержания, разработке набора эффективных, ярких и интересных обучающимся учебных заданий. Это приводит к изменению деятельности педагогов, характера и содержания учебных заданий, смене ценностных ориентиров в образовании, предъявляет новые требования к самостоятельной работе обучающихся, в том числе и к домашнему заданию [7, С. 55].

На сегодняшний день много публикаций по вопросу составления познавательных заданий по химии, но трудно однозначно определить принципы составления комплекса познавательных заданий по химии на двух языках. Источниками для составления таких заданий могут быть школьные учебники и задачки, рекомендованные Министерством образования Российской Федерации, методическая литература для учителя и т.д.

Таким образом, наш вариант организации самостоятельной работы в условиях двуязычия как поэтапного осуществления активизации учебного процесса – содержит упорядоченную, необходимую *опорную и учебную информацию*. Опорная информация включает и не только школьные химические термины с переводом на тувинский язык, но и примеры познавательных заданий на двух языках (русском и тувинском), способствующие формированию умений правильно воспринимать и мыслить химический язык на своем родном языке, сравнивать, анализировать, устанавливать взаимосвязи, делать выводы по интенсивному формированию и эффективному совершенствованию основных компонентов химического языка. Так, по мнению Т.И. Тагиева, каждое понятие формируется в несколько стадий, при этом содержание понятия конкретизируется, развивается, уточняется, углубляется, закрепляется, систематизируется, обобщается. [10, С. 46]. Опорная

информация предназначена для активизации познавательной деятельности учащихся, усиление в ее структуре мотивации самостоятельности по выполнению домашнего задания. Учебная информация предусмотрена для рациональной организации самостоятельной работы по выполнению домашнего задания на основе опорной информации, содержит разноуровневые дифференцированные познавательные задания по химии.

При составлении методических материалов на двух языках (русском и тувинском) для организации самостоятельной деятельности в условиях билингвального обучения можно учитывать следующие требования:

1. В опорной информации содержание познавательных заданий на двух языках должно быть максимально разнообразным, интересным, но простым для осмысления (вопросы, упражнения, тестовые задания и т.д.) желательно с иллюстрациями. Так как переход от видимого к невидимому, от конкретного к абстрактному составляет основную трудность в изучении химии. Если тот переход освоен учащимися, если они научились мыслить молекулами, атомами, ионами и электронами, химия становится простым, понятным и интересным для учащихся предметом [12].

2. Желательно, чтоб опорная информация на двух языках включала элементов проблемного и проблемного обучения. Метод проблемного обучения – один из наиболее эффективных, он используется в различных областях знаний.

3. В опорной информации познавательные задания на двух языках должны быть дифференцированы на репродуктивную, продуктивную (часть 1) и творческую деятельность (часть 2) в зависимости от способностей обучающегося, объема материала и других факторов. Составление и регулярное использование в учебном процессе разноуровневых познавательных заданий на двух языках не только стимулирует интерес к предмету, но и развивает разные уровни мышления учащихся, а также расширяет возможности учителя и позволяет ему совершенствоваться в преподавательской методической деятельности.

4. Принцип доступности: задания опорной информации должны иметь познавательные задания базового или профильного уровня сложности, но не высокого уровня сложности. Систематическое применение таких познавательных заданий, которые обеспечивают активное оперирование предметным содержанием, постепенное доминирование собственной познавательной практики над репродуктивным усвоением знаний – это важнейшее условие повышения качества процесса и результата обучения.

5. Синхронность учебного и внеучебного процесса: задания в опорной информации рекомендованы и рассчитаны для организации самостоятельной работы внеучебное время для интенсивного и эффективного формирования систем химических понятий. Поддержание высокой познавательной активности внеурочное время обеспечивается применением заданий на двух языках (русском и тувинском). Выполнение каждой информации (опорной и учебной) предполагает создание определенного, однозначного заданного условием самостоятельной работы.

6. При разработке познавательных заданий необходимо учитывать дидактические требования к образовательным программам, в том числе химические понятия, не выходящие за рамки школьного учебного предмета. Для создания комплекса для организации самостоятельной работы использован УМК по химии для 8-9 классов авторов Г.Е. Рудзитиса, Ф.Г. Фельдмана. Комплекс может быть дополнительным элементом информационно-образовательной среды предметной линии УМК школьного курса химии.

Учащиеся овладевают понятиями не сразу: на их формирование нужно время, в этом процессе ни в коем случае не может быть искусственного ускорения, так как оно неизбежно приведет к формализму знаний. Для этого, разработанный комплекс состоит из семи модулей, предлагается детям 8 классов школ билингвального обучения с целью обучения их интенсивному формированию, совершенствованию школьных химических терминов и понятий. Выполнение самостоятельной работы преследует четкую цель – активизация познавательной деятельности учащихся в условиях двуязычия для формирования УУД. Пример самостоятельной работы приведен в Таблице 1.

Таблица 1

Пример самостоятельной работы по теме «Электроотрицательность»

ТЕМА: «ЭЛЕКТРООТРИЦАТЕЛЬНОСТЬ» САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА № __ Условия самостоятельной работы __ по выполнению домашнего задания. 1. Ребята, внимательно проанализируйте опорное понятие темы с переводом на тувинский язык. 2. Прежде чем выполнить домашнее задание. Изучите, проанализируйте текст познавательных заданий на двух языках. 3. Опираясь на полученные знания по опорной информации на двух языках, выполните домашнее задание. Требования к выполнению самостоятельной работы. Ожидаемый результат – выполнение и представление домашнего задания по теме. Опорная информация на двух языках. <i>Электроотрицательность – это свойство атомов данного элемента оттягивать на себя электроны от атомов других элементов в соединениях.</i> <i>Электрилик казырланыышкын дээрге элементилерниң атомнарының бир шынары, ук элементиниң бодунче өске элементиниң атомнарының электроннарын хаара тыртары.</i>	
Познавательные задания на двух языках	
На русском языке	На тувинском языке
Часть 1	
Что характеризует ЭО?	Электрилик казырланыышкын чүнү көргүзүп турарыл?
Укажите, какой из элементов обладает большей ЭО: а) фтор; б) хлор; в) кислород; г) сера.	Айтып көрүңерем, бердинген элементилерниң, кайызы эң улуг электрилик казырланыышкынныг болурул: а) фтор; б) хлор; в) кислород; г) сера.
Как должна изменяться ЭО элементов в подгруппе галогенов?	Элементилерниң электрилик казырланыышкыны «галогеннер» деп бөлүктө канчаар өскерлирил?
Как изменяется ЭО у элементов III периода? Почему?	Электрилик казырланыышкын III дугаар периодта (доора дургаар одуругда) канчаар өскерлирил? Чүгө?
Часть 2	
От каких факторов зависит ЭО элемента? Выразите схемой с опорой на знания по физике	Элементиниң электрилик казырланыышкыны кандыг байдалдардан хамааржырыл? Физика билиглеринге даянып алгаш, чурук хевиринге көргүзүңер

Учебная информация: выполните домашнее задание.

1. В чем состоит сущность образования химической связи?
 2. Как изменяется ЭО щелочных металлов с возрастанием зарядов ядер? Почему?
 3. Есть ли разница в образовании ковалентной связи между атомами в молекулах H_2 и в молекуле H_2O ?
 4. Сравните значения ЭО:
а) хлора и водорода; б) фтора и водорода.
- Можно ли руководствоваться (при определении ЭО) только положением в периодической системе?
Аргументируйте ваши ответы.

Личный результат

Я знаю, как изменяется электроотрицательность в периодах и А-подгруппах периодической системы.

Я знаю, как влияет электроотрицательность на образование химической связи.

Видно, что представленный пример самостоятельной работы на таблице 1, начинается с условия и требования к выполнению задания. Принципиальным отличием и достоинством предлагаемой нами модели является наличие *опорной информации* в виде толкового словаря школьных химических терминов на двух языках и двуязычность текста познавательного задания. Познавательные задания *учебной информации* разного уровня и сложности являются традиционными. Это позволяет сформировать целостное представление об изучаемой теме, представлять ее как сложную систему, объединенную логикой.

Самостоятельная работа с опорной информацией на двух языках (русском и тувинском) предполагает активное пользование родного (тувинского) языка для решения разнообразных дидактических задач, это означает:

– осмысление специфики химического языка, т.е. умение пользоваться языковыми средствами на родном языке при формировании химического языка на русском (государственном) языке в полном соответствии носителя данного языка или наоборот;

– умение активно воспринимать опорную информацию на обоих языках будет способствовать более глубокому пониманию предмета, обогащает словарный запас на обоих языках и развивает навыки межкультурной коммуникации;

– умение свободно пользоваться средствами для популяризации трех языков (русской, тувинской и химической) в полном соответствии с их дидактическим значением;

– интенсивная активизация УУД (предметная, метапредметная и личностная).

Деятельность учителя в процессе формирования химических понятий достаточно подробно рассмотрена в работах крупнейших методистов в области преподавания химии В.П. Гаркунова, Н.Е. Кузнецовой, В.Н. Верховского, С.Г. Шаповаленко, Г.М. Чернобильской, М.С. Пак и др.. Применительно к реализации предложенной модели процесса учителю следует особое внимание уделить составлению оригинальной системы познавательных заданий с учетом дидактических требований, направленных на интенсивное усвоение основных химических понятий в условиях двуязычия.

Деятельность учащихся заключается в творческом систематическом применении комплекса для самоорганизации и саморазвития для сознательного овладения химическими понятиями и терминами. Большое место в усвоении и применении школьных химических терминов должны занять ориентировочные опорные информации материала, а также разные способы удовлетворения УУД.

Выводы. Опираясь на вышеизложенное, можно сделать вывод, что разработанный нами комплекс заданий для организации учебного процесса в целом, имеет большое практическое значение в практике для выполнения требований ФГОС и может стать ценным методическим ресурсом для всех образовательных учреждений Республики Тыва и других регионов. Так как, в условиях наличия русскоязычного речевого окружения ослабевает знание родного языка и возникает проблема сохранения родного языка, а в одноязычной среде, где отсутствует русскоязычное речевое окружение, естественно, актуальной является проблема успешного овладения русским языком [2, С. 204].

Литература:

1. Анохина, В.А. Из опыта организации занятий профориентационной направленности / В.А. Анохина, Н.А. Копасева // Химия в школе. – 2024. – № 3. – С. 26-30
2. Закирьянов, К.З. К проблеме формирования активного билингвизма (на примере башкирско-русского двуязычия в Республике Башкортостан) / К.З. Закирьянов // Доклады Башкирского университета. – 2018. – Т. 3. – № 2. – С. 203-210
3. Куулар, Л.Л. Русско-тувинский словарь химических элементов как средство формирования химического языка / Л.Л. Куулар // Вестник Тувинского государственного университета. – 2022. – № 2(95). – С. 63-72
4. Куулар, Л.Л. Конструирование учебных заданий для организации самостоятельной работы студентов / Л.Л. Куулар // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67(4). – С. 237-241
5. Куулар, Л.Л. Система учебно-методических заданий как средство формирования профессиональной методической деятельности будущего педагога / Л.Л. Куулар // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70(1). – С. 251-255
6. Куулар, Л.Л. Учебно-методический комплекс на двух языках как средство совершенствования содержания школьного химического образования / Л.Л. Куулар, Ч.М. Монгуш // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83(2). – С. 246-250
7. Мартынов, А.Н. Домашнее задание по учебному предмету как неотъемлемый компонент реализации ФГОС / А.Н. Мартынов // Современные проблемы и перспективы развития педагогики и психологии: материалы 9-й Междунар. науч.-практ. конф. – Махачкала, 2016. – С. 54-59
8. Миренкова, Е.В. Обучающие задания в матричной форме / Е.В. Миренкова, Н.П. Мсхвильдзе // Химия в школе. – 2024. – № 3. – С. 17-21
9. Миренкова, Е.В. Концепция методического обеспечения формирования познавательных умений учащихся при обучении химии в современной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.В. Миренкова. – Санкт-Петербург, 2018. – 42 с.
10. Тагиев, Т.И. К методике формирования химических понятий / Т.И. Тагиев // Химия в школе. – 2024. – № 1. – С. 46-49
11. Уман, А.И. Учебное задание как средство формирования учебной самостоятельной деятельности / А.И. Уман, М.А. Федорова // Проблемы современного образования. – 2017. – № 2. – С. 111-117
12. Шаповаленко, С.Г. Методика обучения химии в восьмилетней и средней школе: (Общие вопросы): пособие для учителей / С.Г. Шаповаленко. – Москва: Учпедгиз, 1963. – 668 с.

УДК 377.6

кандидат физико-математических наук, доцент Ланина Светлана Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск)

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СПО ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Профессиональные компетенции играют ключевую роль в подготовке будущих специалистов экономической отрасли деятельности. Их формирование представляет собой комплексный процесс, основанный на сочетании различных методов и подходов. В основе которых должны быть включены такие виды деятельности как исследовательская, проектная, практическую, управленческую. Все эти виды деятельности студенты выполняют в ходе дидактических игр. В статье описана дидактическая игра как средство формирования профессиональных компетенций студентов учреждений среднего профессионального образования обучающихся на экономических специальностях. Представлена классификация дидактических игр по Селевко Г.К. Выделены виды деловых игр, которые могут быть применены при изучении экономических дисциплин. Описаны этапы разработки деловых игр для реализации их в процессе изучения экономических дисциплин. К ним относятся следующие: постановка проблемы; определение типа деловой игры; определение целей конструирования деловой игры; анализ основных связей, отношений, закономерностей моделируемой деятельности; определение игровых единиц и описание их функционала; конструирование списка возможных решений; создание правил игры, описание критериев победы, формирование системы поощрений и штрафов. Каждый из этапов подробно расписан.

Ключевые слова: дидактическая игра, деловая игра, профессиональные компетенции, студенты, система среднего профессионального образования.

Annotation. Professional competencies play a key role in the training of future specialists in the economic sector. Their formation is a complex process based on a combination of various methods and approaches. The basis of which should include such types of activity as research, design, practical, and management. All these types of activities are performed by students during didactic games. The article describes a didactic game as a means of developing professional competencies of students of secondary vocational educational institutions studying economic specialties. The classification of didactic games according to Selevko G.K. is presented. The types of business games that can be used in studying economic disciplines are identified. The stages of developing business games for their implementation in the process of studying economic disciplines are described. These include the following: problem statement; determination of the type of business game; determination of the goals of constructing a business game; analysis of the main connections, relationships, and patterns of the modeled activity; defining game units and describing their functionality; constructing a list of possible solutions; creating game rules, describing the criteria for winning, forming a system of rewards and penalties. Each stage is described in detail.

Key words: didactic game, business game, professional competencies, students, secondary vocational education system.

Введение. Современные требования к подготовке специалистов экономической сферы деятельности обуславливают необходимость внедрения инновационных подходов к организации образовательного процесса, которые фокусируются на формировании не только теоретических знаний, но и выработки практических умений и навыков. Дидактические игры, как один из методов интерактивного обучения, завоевывают все большую популярность в образовательных учреждениях. Использование игровых форматов способствует не только углублению понимания учебного материала, но и развитию критического мышления, коммуникабельности, креативности, а также стимулирует повышение мотивации студентов к изучению профильных (экономических) дисциплин. Такие игры могут помочь студентам выработать умения, необходимые не только для того, чтобы быть востребованным, квалифицированным специалистом, но и для выстраивания успешной профессиональной карьеры.

В условиях быстро меняющейся экономической среды, где молодые специалисты должны быстро, практически молниеносно, адаптироваться к новым вызовам, осваивать новейших технологии (информационные, цифровые и т.п.), необходимые для организации эффективной профессиональной деятельности становится актуальной проблемы формирования профессиональных компетенций на высоком уровне еще в процессе получения образования [8]. Поэтому исследование возможности применения дидактических игр для формирования профессиональных компетенций является важной и востребованной в свете современных требований как к образовательному процессу, так и к выпускнику учреждений среднего профессионального образования.

Несмотря на то, что концепция компетентного подхода в образовании уже находит широкое применение, вопрос использования дидактических игр как средства формирования профессиональных компетенций исследован недостаточно полно [4]. В научной литературе можно встретить работы, посвященные различным аспектам применения дидактических игр в обучении, однако использование их при организации образовательного процесса при изучении экономических дисциплин, пока остается на периферии исследований. Важно отметить, что существующие методы формирования профессиональных компетенций все еще требуют доработки и адаптации к быстрым темпам развития общества в целом, и новейших технологий в частности.

Изложение основного материала статьи. Сущность профессиональных компетенций проявляется в способности специалиста не только качественно выполнять текущие задачи, но и демонстрировать потенциал для профессионального роста, адаптироваться к изменяющимся условиям работы, а также вносить свой вклад в развитие организации в целом. При этом уровень развития компетенций может варьироваться в зависимости от специфики должности и потребностей компании.

Профессиональные компетенции, формируемые в процессе получения среднего или высшего образования, играют первостепенную роль в подготовке специалистов, способных эффективно выстраивать свою профессиональную деятельность в условиях динамично меняющейся экономики. Именно поэтому, когда речь заходит о подготовке будущих специалистов готовых квалифицированно выполнять профессиональные обязанности, важно иметь ввиду, чтобы образовательный процесс в образовательном учреждении был организован таким образом, что выпускники-будущие специалисты были конкурентноспособными и востребованными на рынке труда. Для чего образование должно быть актуальным, эффективным и при его организации были использованы современные подходы направленные не только на формирование профессиональные компетенции будущих специалистов, но и на и развивали их как личность [2].

В основе системы образования лежат федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). Они представляют собой набор обязательных требований к образованию определённого уровня или к конкретной профессии,

специальности и направлению подготовки. Профессиональные компетенции, описанные в ФГОС, являются общими, базовыми для определенных специальностей. Для будущего специалиста его компетенции и умения – это своего рода путеводитель в мире работы в различных условиях.

Особый метод организации образовательного процесса, направленный на активизацию познавательной деятельности через воздействие на эмоции и интеллект обучаемых – это дидактическая игра. Её уникальность заключается в том, что она делает процесс обучения увлекательным и доступным, превращая усвоение знаний в естественный процесс познания.

В основе дидактической игры лежит принцип «учения через деятельность», когда обучаемые, увлеченные игровым процессом, с удовольствием осваивают новый материал, даже не всегда осознавая это. Процесс дидактической игры выстраивает свободную, непринужденную атмосферу, в которой участникам игры комфортно, что позволяет полностью включиться в процесс обучения.

Дидактические игры в образовательном процессе могут выполнять сразу несколько важных функций: мотивирующая; обучающая; познавательная; развивающая, также они способствуют социализации, самовыражению и самоопределению участников игры.

Наиболее полную классификацию дидактических игр предложил Г.К. Селевко (рисунок 1).

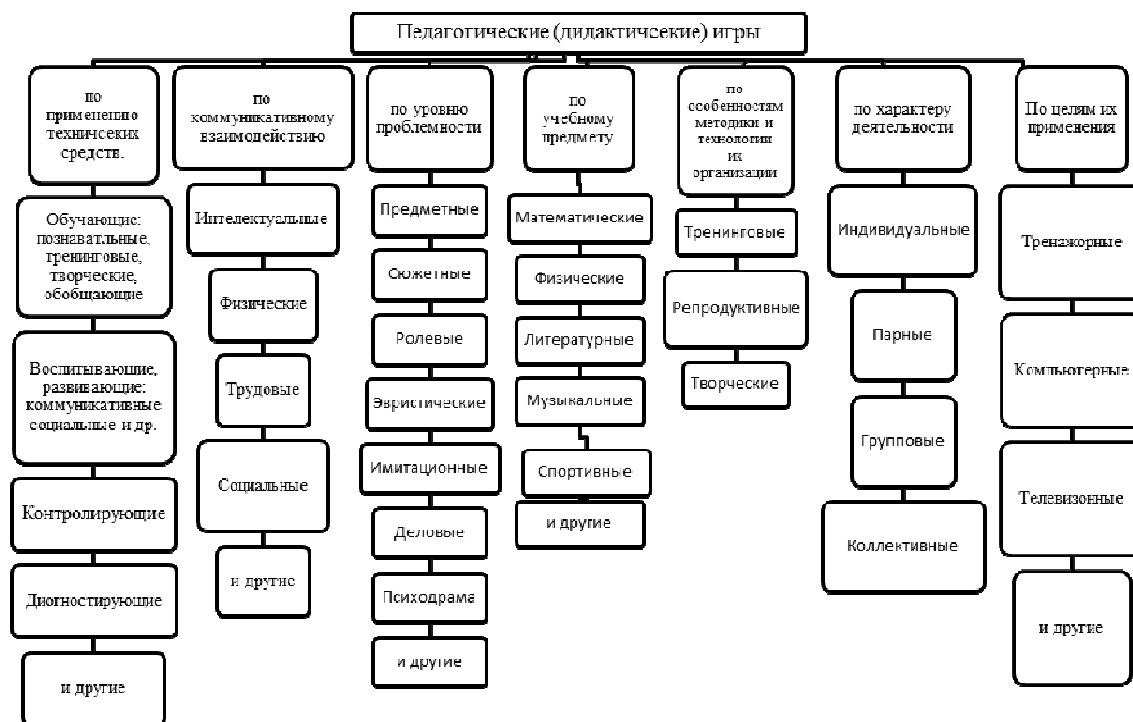


Рисунок 1. Классификация дидактических игр Г.К. Селевко [6, С. 317]

Особое место среди дидактических игр занимают деловые игры. За счет того, что они позволяют смоделировать разнообразные производственные ситуации, которые могут возникнуть в профессиональной деятельности будущего специалиста, а также за счет того, что студентам необходимо в процессе игры проектировать действенные способы в условиях предложенной ситуации, данный вид игры считается одним из наиболее эффективных форм решения практических задач обучения студентов.

Деловые игры в образовательном процессе среднего профессионального образования при изучении экономических дисциплин играют важную роль в формировании профессиональных компетенций студентов.

Существует много определений деловой игры, так Н.П. Аникеева раскрывает понятие «деловая игра» как имитационное моделирование деловых процессов, которое позволяет участникам принимать решения и оценивать их влияние на результаты работы предприятия или организации [1, С. 32]. Т.В. Кудрявцев определял деловую игру как форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирование тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности, моделирование профессиональных проблем, реальных противоречий и затруднений, испытываемых в типичных профессиональных ситуациях [3, С. 12].

Обобщая выше сказанное, под деловой игрой понимается форма и метод обучения, которая позволяет имитировать, моделировать рабочие ситуации или же упрощенно воссоздавать реальной производственной ситуации. Она предназначена для выработки и отработки профессиональных умений и навыков у студентов еще в процессе получения образования.

Суть деловой игры заключается в создании модели профессиональной деятельности, где студенты, выступая в различных ролях, решают комплексные задачи в условиях, максимально приближенных к реальным [5]. При этом каждый участник получает возможность попробовать себя в разных профессиональных функциях и увидеть взаимосвязь между различными аспектами экономической деятельности.

В ходе деловой игры студенты лучше понимают сложные экономические процессы на занятиях, например, по маркетингу, осваивают навыки стратегического планирования, анализа рынка, разработки маркетинговых стратегий и оценки их эффективности. Особое внимание уделяется командной работе и взаимодействию между участниками, что крайне важно для будущей профессиональной деятельности.

Главными критериями деятельности в рамках деловой игры являются включенность, активность, личностная заинтересованность, приобретение профессионального опыта, формирование ответственности за принятие решений, формирование команды готовой и способной решать возникающие проблемы, а также умение находить компромисс и осуществлять межличностные коммуникации [7].

В процессе решения игровых заданий студенты приобретают навыки, которые пригодятся им в будущей профессиональной деятельности.

Среди деловых игр можно выделить те, которые могут быть использованы при изучении экономических дисциплин, к ним относятся следующие:

1. Имитационные игры. Данный вид деловой игры подразумевает создание модели экономической ситуации или экономического процесса. Такие игры могут подразделяться на упрощённые и сложные, выбор зависит как от подготовленности студентов, так и от цели игры.

2. Ситуационные игры. Такие игры предполагают воссоздание реальных экономических ситуаций, которые или когда-либо уже возникали, или же могут возникнуть в экономической сфере деятельности. Такой вид игры максимально приближен к реалиям.

Анализ литературы позволил выделить наиболее полный перечень последовательных этапов при разработке деловой игры для реализации их при изучении экономических дисциплин.

1. Постановка проблемы. Этот этап характеризуется определением основной ситуации, проблемы, задачи, которая должна быть решена в ходе деловой игры. Эта проблема может касаться анализа бизнес-процессов; принятие управленческих решений; выход из экономического кризиса; международные санкции; изменение спроса на товар или услугу; жесткая конкуренция и т.п.

2. Определение типа деловой игры. В зависимости от цели деловой игры выбирается ее тип: игра-исследование; игра-проектирование; игра-принятие решений и т.д. От типа выбранной игры напрямую зависит ее структура и содержание.

3. Определение целей конструирования деловой игры. В рамках этого этапа формулируются конкретные цели (развитие стратегического мышления; выработка навыков моделирования бизнес-процессов и т.п.), которые должны быть достигнуты по окончании деловой игры.

4. Анализ основных связей, отношений, закономерностей моделируемой деятельности. Опираясь на проблему, лежащую в основе игры и цель игры изучаются и моделируются основные аспекты деятельности, которые будут реализованы в рамках деловой игры.

5. Определение игровых единиц и описание их функционала. На этом этапе определяются будущие игровые персонажи, описываются их роли, устанавливается их функционал, разрабатывается сценарий игры с продуманными игровыми ситуациями.

6. Конструирование списка возможных решений. Опираясь на основные ключевые точки, на которых строится игра, конструируется список вариантов решений, которые могут принимать участники деловой игры, если это возможно, то также определяется их возможная последовательность.

7. Создание правил игры, описание критериев победы, формирование системы поощрений и штрафов. Очень важный этап, в рамках которого определяется порядок действий игроков, их права, их обязанности, критерии победы, устанавливаются критерии оценки деятельности игроков, а также для мотивирования и создания более соревновательной базы, разрабатывается система штрафов и поощрений.

Качество подготовки к деловой игре напрямую влияет на успешность ее реализации в образовательном процессе. Для достижения максимальной эффективности обучения необходимо обеспечить баланс между теоретической подготовкой и практической деятельностью в рамках деловой игры.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что дидактические игры в целом, и деловые игры, в частности, являются имеют ряд преимуществ по сравнению с другими методами. Приемами и подходами в обучении. К ним в первую очередь относится приобретение практического опыта решения профессиональных задач. Также можно отметить, что деловые игры способствуют повышению профессиональной мотивации у студентов, развивают критическое мышление, коммуникативные навыки и преобразуют обучение в интересный, познавательный процесс.

Литература:

1. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой: книга для учителя / Н.П. Аникеева. – Новосибирск: Момент истины, 1994. – 144 с.
2. Базаева, Ф.У. Оценочная деятельность как метод активизации личностного развития студентов в СПО / Ф.У. Базаева, И.И. Мисербулатов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-4. – С. 40-43
3. Кудрявцев, В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т. Кудрявцев. – Москва: Знание, 1991. – 80 с., ил. – ISBN 5-07-001687-3
4. Кузнецова, Е.С. Целевые деловые игры как эффективное средство развития профессиональных компетенций / Е.С. Кузнецова, Р.И. Крылов // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. – 2019. – № 36. – С. 31-38
5. Ланина, С.Ю. Эффективные методы обучения студентов экономического профиля по принятию управленческих решений / С.Ю. Ланина // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 6(220). – С. 182-185
6. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1 / Г.К. Селевко. – Москва: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. – ISBN 978-5-91447-036-4
7. Ушакова, Е.В. Формирование и развитие коммуникативной компетенции предпринимателей / Е.В. Ушакова // Современная конкуренция. – 2021. – Т. 15, № 2(82). – С. 123-131
8. Чанышева, А.М. Методические аспекты по организации практических занятий по дисциплине «Экономика организации (предприятия)» в СПО / А.М. Чанышева // Матрица научного познания. – 2024. – № 4-1. – С. 593-598

Педагогика

УДК 377.6

кандидат физико-математических наук, доцент Ланина Светлана Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск)

РАЗВИТИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Экономическое мышление является важным компонентом подготовки специалистов в сфере среднего профессионального образования. Оно помогает студентам не только понимать основные экономические процессы, но и принимать обоснованные решения в условиях неопределенности. В данной статье рассматриваются особенности развития экономического мышления студентов учреждений среднего профессионального образования. Представлены основные характеристики, описывающие экономическое мышление. К ним относятся следующие: системность, рациональность,

альтернативность и гибкость. Рассмотрены некоторые способы и приемы, направленные на формирование и развитие экономического мышления студентов учреждений среднего профессионального образования. Проблемное обучение, которое направлено на формирование практических навыков и умений, таких как анализ информации, принятие решений, способствует активизации познавательной деятельности, формирует аналитические, системные навыки, а также навыков нахождения креативных, нетривиальных подходов к решению задач. Экономические игры помогают студентам понять концепции спроса и предложения, конкуренции, управления, торговли на бирже и т.д. Регулярное обсуждение актуальных новостей в мире экономики помогает студентам быть в курсе происходящих событий. Современные информационные и цифровые технологии делают процесс обучения интерактивным и увлекательным. Развитие экономического мышления у студентов – это многогранный процесс, требующий применения различных методов и приемов обучения.

Ключевые слова: экономическое мышление, студенты, учреждения среднего профессионального образования, проблемное обучение, экономические игры, новые технологии.

Annotation. Economic thinking is an important component of training specialists in secondary vocational education. It helps students not only understand basic economic processes, but also make informed decisions in conditions of uncertainty. This article examines the development of economic thinking in students of secondary vocational education institutions. The main characteristics describing economic thinking are presented. These include the following: systematicity, rationality, alternativeness and flexibility. Some methods and techniques aimed at the formation and development of economic thinking of students of secondary vocational education institutions are considered. Problem-based learning, which is aimed at developing practical skills and abilities, such as information analysis and decision-making, promotes the activation of cognitive activity, develops analytical, systemic skills, as well as skills in finding creative, non-trivial approaches to solving problems. Economic games help students understand the concepts of supply and demand, competition, management, stock trading, etc. Regular discussion of current news in the world of economics helps students stay up to date with current events. Modern information and digital technologies make the learning process interactive and exciting. Developing students' economic thinking is a multifaceted process that requires the use of various teaching methods and techniques.

Key words: economic thinking, students, secondary vocational education institutions, problem-based learning, economic games, new technologies.

Введение. Экономическая сфера жизни общества, в современном мире, играет ключевую роль, так как оказывает влияние на все другие сферы деятельности человека, именно поэтому формирование и развитие экономического мышления у студентов среднего профессионального образования становится особенно актуальным. Развитие таких навыков как: способность анализировать экономические процессы; принимать обоснованные решения и оценивать возможные последствия этих решений и др., на сегодняшний день, являются важными и значимыми практически в любой профессии.

Также можно выделить ряд значимых аспектов, которые подтверждают необходимость развития экономического мышления у студентов среднего профессионального образования:

- подготовка к будущей профессиональной деятельности. Если будущая профессиональная деятельность студентов среднего профессионального образования связана с такими сферами как торговля, управление, финансы и другие, то экономическое мышление способствует лучшему пониманию рыночных механизмов, основ финансового учета, принципов управления ресурсами, механизмов бизнес-процессов и т.п. Что в будущем позволяет молодым работникам эффективно выполнять свои профессиональные обязанности, принимать взвешенные, обоснованные решения и быстро адаптироваться к изменениям в экономической среде;

- развитие критического мышления. Развитие экономического мышления способствует развитию критического мышления у студентов любых направлений подготовки, независимо от специфики их будущей профессиональной деятельности. Такие умения как критический анализ информации, выявление причинно-следственных связей, рассмотрение различных альтернатив, является важными не только для профессиональной деятельности, но и необходимы в повседневной жизни [2];

- подготовка к реализации предпринимательской инициативы. Реалии современного мира таковы, для успешного развития общества, необходимо чтобы молодых людей были готовы не только работать на кого-то, но и способны создавать и вести собственный бизнес, для чего необходимо формирование и развитие у молодежи таких предпринимательских навыков как: анализ рынка, разработка бизнес-планов, оценивание возможных рисков и потенциальных возможностей, а также грамотное управление финансами. Что способствует не только личному развитию студентов, но и созданию новых рабочих мест и улучшению экономической ситуации в стране;

- осознание социальной ответственности. Одним из компонентов экономического мышления является понимание социальных и экологических аспектов выполнения профессиональной деятельности, а также ведение бизнеса. В процессе развития экономического мышления студенты учатся осознавать свою ответственность перед обществом, окружающей средой, что способствует формированию у них этичного подхода к ведению бизнеса и выполнению профессиональной деятельности [4]. Что становится особенно важным в условиях глобализации, когда компании сталкиваются с необходимостью учитывать интересы различных стейкхолдеров;

- адаптация к изменениям в экономике. Разнообразные факторы, такие как введение новых технологий, изменения законодательной базы, политическая ситуация в стране, глобальные кризисы оказывают существенное влияние на экономическую сферу деятельности. Развитие экономического мышления у студентов позволяет им быстрее адаптироваться к таким изменениям, находить новые возможности и эффективно реагировать на вызовы времени.

Изложение основного материала статьи. Экономическое мышление представляет собой способность человека анализировать разнообразную информацию (экономическую, политическую и др.), оценивать те события и явления, которые происходят как в мире, так и в его повседневной жизни, прогнозировать развития ситуаций, явлений и принимать взвешенные, обоснованные решения, влияющие на его хозяйственную деятельность. Л.С. Бляхван выделял три основных компонента экономического мышления [1]:

- познание экономической деятельности;
- усвоение обобщенной информации о явлениях, категориях и законах общественного производства;
- реализацию мышления в экономическом поведении.

Все эти компоненты можно описать следующими характеристиками:

1. Системность: экономическое мышление подразумевает умение видеть не только единую картину того или иного явления, но и выделять имеющиеся взаимосвязи между экономическими категориями, фактами и процессами, которые включены в это явление и образуют систему. Например, студенты должны понимать, как изменения на микроуровне (например, повышение заработной платы) могут повлиять на макроэкономические показатели, такие как инфляция или безработица.

2. Рациональность: экономическое мышление предполагает умение опираясь на имеющуюся информацию, факты, события принимать обоснованные, взвешенные решения, которые позволят оптимизировать имеющиеся ресурсы, избежать ненужных затрат и потерь и позволят получить наибольшую выгоду из всех возможных выгод.

3. Альтернативность: экономическое мышление предусматривает умение при рассмотрении какой-либо ситуации, проблемы не только находить, видеть несколько альтернативных варианта выхода из нее, но также умение анализировать все эти варианты и выбирать из них наиболее эффективный в данной ситуации. Данная характеристика тесно связана с концепцией альтернативных издержек, которая является одной из базовых категорий экономической теории.

4. Гибкость: экономическое мышление предполагает умение подстраиваться, адаптироваться под постоянно изменяющиеся условия, и находить нетривиальные решения в условиях неопределенности. Данная характеристика особенно актуальна в наше время, одной из важных черт, которого является не только быстрый темп развития технологий, но и постоянно изменяющиеся социально-экономические условия жизни общества.

Анализ существующей научно-исследовательской литературы связанных с проблемой формирования и развития экономического мышления у студентов учреждений среднего профессионального образования в открытых базах данных позволил выделить следующие ключевые аспекты экономического мышления во взаимосвязи с умениями студентов среднего профессионального образования представленные на рисунке 1.

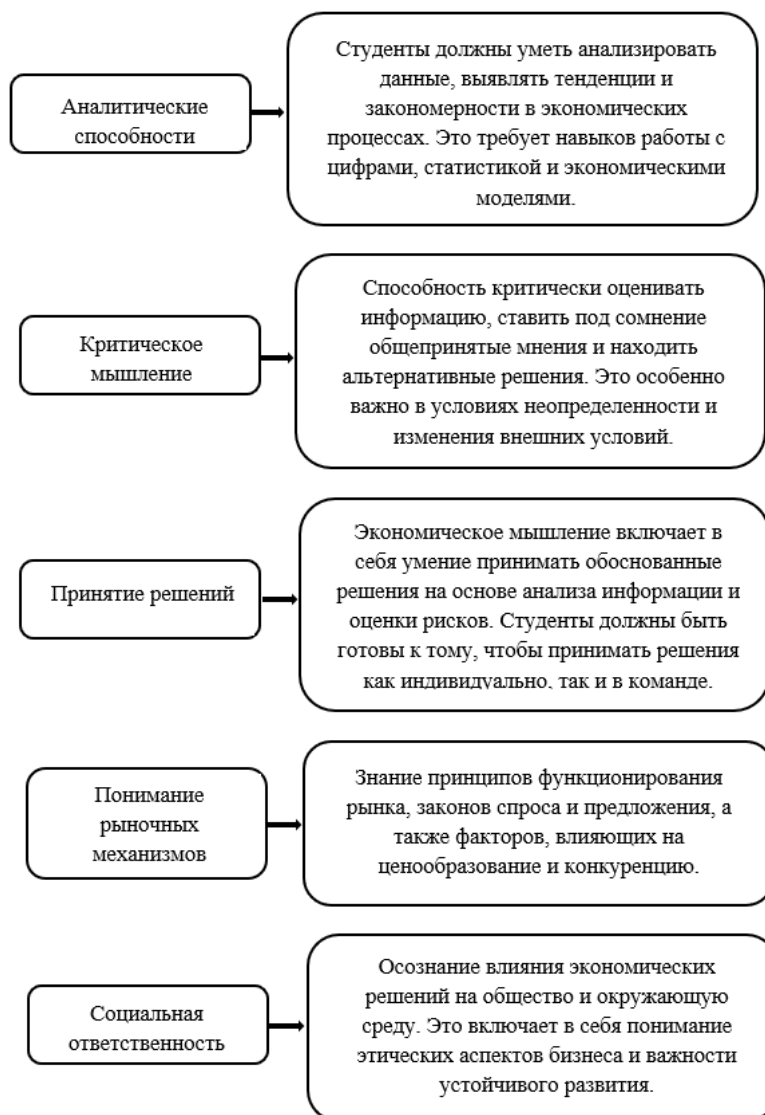


Рисунок. Ключевые аспекты экономического мышления во взаимосвязи с умениями студентов среднего профессионального образования

Формирование и развитие экономического мышления у студентов учреждений среднего профессионального образования имеет ряд своих особенностей. Во-первых – это возрастные особенности. Студенты, как правило, находятся в подростковом или юношеском возрасте, таим образом обучающиеся находятся в возрастном интервале от 16 до 20 лет. На данном возрастном периоде происходит активное формирование абстрактного мышления, что создает благоприятные условия для освоения экономических категорий, концепций, теорий. Тем не менее, недостаток жизненного опыта способен усложнить понимание и осознание сложных экономических явлений. Во-вторых, у студентов могут существенно различаться уровни базовых знаний, что потребует от педагога, нацеленного на формирование и развитие экономического мышления студентов, применения разнообразных, в том числе дифференцированных и индивидуальных подходов, методов и приемов к организации образовательного процесса.

Рассмотрим некоторые способы и приемы, направленные на формирование и развитие экономического мышления студентов учреждений среднего профессионального образования.

Проблемное обучение занимает особое место среди методов, применяемых для формирования и развития экономического мышления. Данный метод сочетает в себе черты как активных, так и инновационных подходов. С одной стороны, он активизирует деятельность студентов, стимулируя их на самостоятельный поиск решений, что делает его частью активных методов, а с другой стороны, проблемное обучение является инновационным методом, так как выходит за рамки традиционного подхода и предлагает новые формы организации учебного процесса. Оно направлено на формирование практических навыков и умений, таких как анализ информации, принятие решений, способствует активизации познавательной деятельности, формирует аналитические, системные навыки, а также навыков нахождения креативных, нетривиальных подходов к решению задач. Все перечисленные качества являются особенно значимыми для будущих специалистов, работающих в любой области деятельности, будь то инженерная, экономическая, педагогическая и ли другие.

Применение в образовательном процессе экономических игр, также способствует формированию и развитию экономического мышления [5]. Такие игры как «Монополия», «Капитал», «Тюльпаномания», «Копорация «Сны»» и другие могут быть использованы для иллюстрации основных экономических принципов, бизнес-процессов. Они помогают студентам понять концепции спроса и предложения, конкуренции, управления, торговли на бирже и т.д., а также научиться управлять имеющимися ресурсами, вырабатывать стратегические и тактические подходы и принимать финансовые решения, от которых будет зависеть успешность того или иного предприятия [6].

Регулярное обсуждение актуальных новостей в мире экономики помогает студентам быть в курсе происходящих событий [3], а организованные обсуждения конкретных тем, например, влияния экономических факторов на бизнес и общество, позволит преподавателю стимулировать студентов к анализу и формированию собственного мнения на рассматриваемую тему, что способствует развитию критического мышления.

Современные информационные и цифровые технологии открывают новые возможности для организации образовательного процесса. Активное применение онлайн-платформ, симуляторов и разнообразных приложений позволяющих анализировать любые объемы данных способствуют значительному повышению интереса студентов к изучению экономики. Виртуальные лаборатории и образовательные игры делают процесс обучения более интерактивным и увлекательным.

Выводы. Экономическое мышление студентов среднего профессионального образования является ключевым элементом их подготовки к будущей профессиональной деятельности. Оно включает в себя аналитические способности, критическое мышление, умение принимать обоснованные решения и понимание рыночных механизмов. Формирование и развитие этих навыков не только улучшает качество подготовки специалистов, но и способствует развитию ответственного подхода к экономическим процессам в обществе. Важно, чтобы учреждения среднего профессионального образования активно внедряли современные методы обучения, способствующие развитию экономического мышления у студентов, готовя их к вызовам современного мира.

Литература:

1. Бляхман, Л.С. Перестройка экономического мышления / Л.С. Бляхман. – М.: Политиздат, 1990. – 271 с.
1. Держинская, О.В. Экономическое мышление студента в процессе изучения специальных дисциплин / О.В. Держинская // Аллея науки. – 2023. – Т. 1, № 10(85). – С. 363-370
2. Коноплев, Д.Э. Накопительный эффект экономических новостей в СМИ: паттерны веры и разочарования / Д.Э. Коноплев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. – 2023. – Т. 28, № 3. – С. 540-552
3. Методические подходы к развитию экономического мышления студентов в современных условиях / А.В. Пересада, А.А. Наумов, М.С. Кузнецов [и др.] // Альманах Крым. – 2022. – № 33. – С. 41-46
4. Фогель, И.В. Экономические игры как способ формирования экономического мышления / И.В. Фогель // Ratio et Natura. – 2023. – № 1(7). – С. 176.
5. Юсупова, А.С. Экономическое мышление как основа эффективного управления в современных условиях: анализ принципов и практик / А.С. Юсупова, К.О. Алексеева // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2024. – Т. 7, № 6(147). – С. 122-128

Педагогика

УДК 377.6

кандидат физико-математических наук, доцент Ланина Светлана Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск);

кандидат педагогических наук, доцент Плащевая Елена Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Амурская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Благовещенск);

доктор педагогических наук, доцент Иванчук Ольга Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Астраханский государственный медицинский университет» (г. Астрахань)

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация. В современном мире быстрыми темпами развиваются информационные, коммуникационные и цифровые технологии, которые оказывают существенное влияние на изменение подходы к образованию. Внедрение новых технологий в образовательный процесс в первую очередь направлен на повышение эффективности образовательного процесса. Новые технологии способствуют преобразовать процесс получения образования, и сделать его интерактивным и адаптивным. Несмотря на очевидные преимущества интеграции новых технологий в образовательный процесс сфера образования сталкивается с рядом проблем. В статье описаны основные проблемы интеграции новых технологий в образовательный процесс. К ним можно отнести следующие. Первая: недостаточная теоретическая и практическая подготовка педагогов к процессу внедрения новых технологий в образовательный процесс. Вторая: несовместимость новых технологий и учебных программ. Третья: ограниченность материально-технической базы образовательных учреждений. Четвертая: Проблемы безопасности и конфиденциальности. Пятая: психологические барьеры и сопротивление изменениям. Шестая: недостаток методической поддержки педагогам при интеграции новых технологий в образовательный процесс. Каждая из указанных проблем подробно описана. Описаны перспективы и пути решения рассмотренных проблем.

Ключевые слова: новые технологии, педагоги, обучающиеся, образовательный процесс, образовательные учреждения.

Annotation. In the modern world, information, communication and digital technologies are developing rapidly, which have a significant impact on changing approaches to education. The introduction of new technologies into the educational process is primarily aimed at increasing the efficiency of the educational process. New technologies help transform the process of obtaining education and make it interactive and adaptive. Despite the obvious advantages of integrating new technologies into the educational process, the education sector faces a number of problems. The article describes the main problems of integrating new technologies into the educational process. These include the following. First: insufficient theoretical and practical training of teachers for the process of introducing new technologies into the educational process. Second: incompatibility of new technologies and educational programs. Third: limited material and technical base of educational institutions. Fourth: problems of security and confidentiality. Fifth: psychological barriers and resistance to change. Sixth: lack of methodological support for teachers when integrating new technologies into the educational process. Each of the above problems is described in detail. Prospects and ways to solve the problems considered are described.

Key words: new technologies, teachers, students, educational process, educational institutions.

Введение. Одним из главных характеристик, описывающих современный этап развития общества, можно назвать не только быстрый темп развития уже имеющихся информационных, цифровых и коммуникационных технологий, но и появления новых технологий, которые оказывают значительное влияние на все сферы жизни общества, включая сферу образования, все его уровни, начиная от дошкольного и заканчивая высшим. Внедрение новых технологий в образовательный процесс очень значимый и важный процесс, так как:

- возможности новых технологий позволяют не только повысить доступность получения образовательных услуг, в том числе и доступность получения разнообразной информации из интернета и цифровых библиотек, но и расширить их спектр [3];
- современные технологии позволяют адаптировать образовательный процесс под нужды данного конкретного студента, исходя из его индивидуальных возможностей и потребностей [2];
- новые технологии позволяют выстроить систему адаптивного обучения, анализируя успехи, его возможности система будет предлагать обучающемуся задания, которые будут способствовать закрытию имеющиеся образовательные дефициты и направлены на развития обучающегося;
- технологии виртуальной и дополненной реальности предоставляют образовательному процессу уникальные возможности погружения в учебный процесс, исследования сложных процессов (концепций), а также решения реальных задач в безопасной среде [5];
- современные технологии позволяют повысить мотивацию и вовлеченность обучающихся в образовательный процесс за счет возможности внедрения в этот процесс, игровых технологий, в том числе и геймификации, так как молодежь, которая выросла в цифровую эпоху, ожидает от образовательного процесс динамичности и интерактивности [4; 6];
- современные работодатели все чаще требуют от сотрудников навыков работы с новыми технологиями, знания о программировании, анализе данных, кибербезопасности и других высокотехнологичных областях становятся необходимыми для выстраивания успешной карьеры.

Однако на пути успешной интеграции новых, современных технологий в образовательный процесс возникают многочисленные проблемы, которые требуют внимательного анализа и поиска решений.

Изложение основного материала статьи. Анализ литературы позволил выделить ряд основных проблем, которые могут возникнуть или уже возникают при интеграции новых технологий в образовательный процесс. Рассмотрим каждую из них.

1. Недостаточная теоретическая и практическая подготовка педагогов к процессу внедрения новых технологий в образовательный процесс. Данная проблема обусловлена следующим:

- низкий уровень цифровой грамотности педагогов; многие из них не обладают необходимыми навыками работы с современными образовательными платформами, программами и оборудованием, введу того, что они имеют традиционное образование и не проходили специальной подготовки по использованию современных технологий при организации образовательного процесса, что, в свою очередь, снижает качество преподавания и вызывает сопротивление изменениям [1; 8];
- существующие программы повышения квалификации часто не соответствуют современным требованиям, не охватывают актуальные современные технологии и не имеют в достаточном объеме часов, отведенных на практическую работу, непосредственно связанную с внедрением современных технологий в образовательный процесс.

2. Ограниченность материально-технической базы образовательных учреждений. Не смотря на то что в последнее время осуществляется государственная поддержка сфере образования, которая выражается в обеспечении современным оборудованием школ, в том числе и сельской местности; в обеспечении современными мастерскими техникумов и колледжей, в современном оснащении центров дополнительного образования остается актуальна проблема – не все образовательные учреждения в рамках этой поддержки имеют такое оборудование, а для его приобретения не всегда у них имеются финансовые ресурсы.

3. Несовместимость новых технологий и учебных программ. На рынке образовательных технологий появляются множество новых платформ, приложений и цифровых и информационных инструментов. Зачастую они разрабатываются независимо друг от друга, что в последствии приводит к отсутствию единого подхода, стандарта. Таким образом образовательные учреждения могут использовать разные программы для организации управления образовательных процессом, оценки достижений обучающихся, взаимодействия с обучающимися, и как следствие, может возникнуть путаница и осложнения при интеграции этих новых технологий в образовательный процесс. Также необходимо отметить, что некоторые образовательные учреждения продолжают использовать традиционные подходы при организации образовательного процесса, которые не всегда соответствуют современным требованиям и не подразумевают использование современных технологий. Учебные программы могут не учитывать возможности, которые предоставляют новые технологии, что приводит к их неэффективному их использованию. Таким образом, при интегрирование новых технологий в образовательный процесс может создать дополнительные сложности, для решения которых потребуются значительных затраты времени и ресурсов.

4. Проблемы безопасности и конфиденциальности. Внедрение новых технологий (цифровых инструментов, онлайн-платформ, образовательных приложений и т.п.) открывает новые возможности для организации образовательного процесса, но одновременно создает риски, связанные с защитой личной информации обучающихся и педагогов. Для работы на образовательных платформах, иногда необходимо введение персональных данных, и, если эти данные не будут защищены, они могут быть доступны злоумышленникам. Также, для образовательных учреждений, остается актуальной проблема кибератак, вредоносных программных обеспечений и DDoS-атак, которые совершенствуются параллельно с развитием и внедрением новых технологий и могут нанести существенный ущерб и могут нарушить работу образовательного процесса [11].

5. Психологические барьеры и сопротивление изменениям. Данная проблема вызвана следующим:

– некоторые педагогов и обучающихся могут воспринимать внедрение новых технологий как угрозу традиционным методам обучения или же испытывать страх перед новыми инструментами, что может вызвать у них чувство неуверенности [7];

– часть педагогов могут быть уверены, что наиболее эффективны традиционные методы обучения, так как они проверены временем, и выражать сомнения относительно того, что новые технологии улучшают образовательный процесс;

– с психологической точки зрения люди склонны придерживаться устоявшихся привычек и методов, так как они создают ощущение стабильности и безопасности, а изменения в любой сфере жизни вызывают естественное сопротивление, особенно актуально это ощущается в системе образования, так как многие педагоги работают по определенным, с их точки зрения, наиболее эффективным методикам на протяжении многих лет.

6. Недостаток методической поддержки педагогам при интеграции новых технологий в образовательный процесс объясняется следующими факторами:

– недостаточное количество подготовленных, квалифицированных методистов способных разработать, и предложить к использованию методические материалы, направленные на эффективное применение новых технологий в образовательном процессе [9];

– в большинстве случаев внедрение новых технологий происходит спонтанно, без четко выстоянного системного подхода;

– в связи с большой загруженностью своими непосредственными обязанностями, у педагогов не имеется возможности проходить качественно, детально специальные курсы, семинары, направленные на освоение новых технологий;

– уже разработанные методические материалы, методические специальные курсы не всегда учитывают реальные потребности педагогов, и как следствие, снижается их практическая значимость и эффективность.

Для успешной интеграции новых технологий в сферу образования, а также для решения всех вышеперечисленных проблем рассматриваемого процесса, необходимо комплексное решение, которое объединит в себе следующее:

– разработка и реализация курсов повышения квалификации педагогов через специализированные курсы, стажировки и тренинги, где педагоги смогли бы под руководством опытных специалистов, методистов, коллег не только овладеть теоретическими знаниями, но и получить практические навыки использования новых технологий в своей профессиональной деятельности;

– оборудование всех образовательных учреждений современным оборудованием и доступом к интернету;

– разработка единых стандартов, методик, приемов, подходом направленных на выстраивания эффективного образовательного процесса с использованием новых технологий;

– разработка разнообразных методических материалов (сценарии, планы занятий, чек-листы, схемы, задания и т.п.), образовательных ресурсов, которые помогли бы педагогам и обучающимся использовать новых технологий в образовательном процессе с учетом реальных потребностей и педагогов и обучающихся;

– использование эффективных, современных систем защиты персональных данных обучающихся, педагогов и работников образовательного учреждения; обучение всех участников образовательного процесса основным правилам безопасности в интернете, распознаванию фишинговых атак, правильному выбору паролей и других методов защиты; также возможно рассмотреть варианты внедрения биометрической идентификации для доступа к учебным материалам и системам;

– разработка и внедрение разнообразных мотивационных программ для педагогов и обучающихся направленных на включения их в процесс освоения и использования новых технологий в процессе обучения [1].

Выводы. Интеграция новых технологий в образовательный процесс – это сложный, но необходимый шаг к модернизации системы образования. Решение существующих проблем требует совместных усилий государства, образовательных учреждений, педагогов и общества в целом. Только при условии преодоления этих препятствий можно полностью раскрыть потенциал современных технологий для повышения качества образования и подготовки будущих специалистов к вызовам XXI века.

Внедрение новых технологий в образовательный процесс является необходимым шагом для обеспечения качественного обучения в условиях современного мира. Оно способствует повышению доступности образования, индивидуализации обучения, развитию критического мышления и навыков XXI века, упрощению доступа к информации, повышению мотивации студентов и подготовке их к будущей профессиональной деятельности. Таким образом, образовательные учреждения должны активно интегрировать новые технологии в свою практику, чтобы обеспечить своим студентам конкурентоспособное образование и подготовить их к вызовам будущего.

Литература:

1. Ионова, А.А. Использование новых информационных технологий в образовательном процессе / А.А. Ионова, О.И. Денисова // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 2-3-1. – С. 322-328
2. Жильцов, Н.А. Об образовательной платформе, онлайн-курсах и дистанционных технологиях / Н.А. Жильцов, О.И. Чердаков // Юридическое образование и наука. – 2020. – № 7. – С. 25-29
3. Крылова, Т.В. Интеграция цифрового образования: потенциал и негативные аспекты / Т.В. Крылова, Е.Г. Скачкова, Н.А. Тихонова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2023. – Т. 14. – № 3(2). – С. 91-98
4. Романовская, В.Б. Новые технологии в образовании: тенденции будущего (компьютерные игры в образовательном процессе) / В.Б. Романовская, И.А. Киселева // Теория государства и права. – 2021. – № 3(24). – С. 139-147
5. Рогожкина, Т.М. VR-контент в образовательном процессе: восприятие обучающимися виртуальной реальности / Т.М. Рогожкина, Р.Р. Салахетдинов // Педагогическое образование. – 2025. – Т. 6. – № 4. – С. 203-208
6. Сергеева, Н.М. Разнообразие информационных технологий, внедряемых в систему образования / Н.М. Сергеева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 2(35). – С. 153-157
7. Смолякова, Д.К. Риски внедрения современных технологий в образовательном процессе колледжа / Д.К. Смолякова // Вестник университета. – 2019. – № 1. – С. 171-176
8. Щербинина, А.В. Внедрение и продвижение новых технологий в образование: искусственный интеллект как драйвер развития / А.В. Щербинина // Экономика: вчера, сегодня, завтра. – 2024. – Т. 14. – № 7(1). – С. 414-419
9. Забелин, Д.А. Диалоговый чат-бот ChatGPT в образовании: проблемы и возможности / Д.А. Забелин, Е.В. Плащевая, С.Ю. Ланина // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 4(1). – С. 94-102
10. Ланина, С.Ю. Особенности применения цифровых инструментов при обучении математике / С.Ю. Ланина // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 7(209). – С. 232-235
11. Леонтьева, И.Н. Анализ проблем управления современным образовательным процессом в сфере высшего образования в условиях повышения уровня цифровизации экономики / И.Н. Леонтьева, Д.С. Бурцев // Экономика. Право. Инновации. – 2021. – № 4. – С. 35-40

УДК 377.6

кандидат физико-математических наук, доцент Ланина Светлана Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск);

кандидат педагогических наук, доцент Плащевая Елена Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск);

доктор педагогических наук, доцент Иванчук Ольга Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Астраханский государственный медицинский университет» (г. Астрахань)

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

Аннотация. Проблемное обучение является мощным инструментом повышения профессиональной мотивации студентов учреждений среднего профессионального образования. Его внедрение способствует формированию у студентов не только теоретических знаний, но и практических навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Статья посвящена вопросу организации проблемного обучения, направленного на повышение профессиональной мотивации студентов. Описаны основные аспекты, демонстрирующие необходимость повышения профессиональной мотивации обучающихся учреждений среднего профессионального образования. Приведены результаты опроса преподавателей и студентов колледжа о текущей ситуации по практике и перспективах использования проблемного обучения на занятиях по дисциплинам экономической направленности. Анализ результатов опросов преподавателей и студентов, показал, что проблемное обучение признаётся обеими группами важным и эффективным способом организации образовательного процесса, однако его применение пока остаётся ограниченным. Преподаватели и студенты выделяют три наиболее интересных и востребованных способа организации проблемного обучения: разбор кейсов, решение проблемных задач и деловые игры. Описан пример организации проблемного обучения (разбор кейсов) при изучении дисциплины экономической направленности. Для успешной реализации внедрения проблемного обучения важно обеспечить подготовку преподавателей к использованию такой формы обучения, а также интегрировать их в общую систему педагогической деятельности учреждения.

Ключевые слова: проблемное обучение, профессиональная мотивация, студенты, учреждения среднего профессионального образования.

Annotation. Problem-based learning is a powerful tool for increasing the professional motivation of students at secondary vocational education institutions. Its implementation helps students develop not only theoretical knowledge, but also practical skills necessary for successful professional activity. The article is devoted to the issue of organizing problem-based learning aimed at increasing students' professional motivation. The main aspects demonstrating the need to increase students' professional motivation are described. The factors that determine the need to increase the professional motivation of students in secondary vocational education institutions are considered. The results of a survey of teachers and students of the college on the current situation in practice and prospects for using problem-based learning in classes on economic disciplines are presented. An analysis of the results of surveys of teachers and students showed that problem-based learning is recognized by both groups as an important and effective way of organizing the educational process, but its use remains limited. An analysis of the results of surveys of teachers and students showed that problem-based learning is recognized by both groups as an important and effective way of organizing the educational process, but its use remains limited. Teachers and students identify three most interesting and popular ways of organizing problem-based learning: case analysis, problem-solving, and business games. An example of organizing problem-based learning (case analysis) in studying an economic discipline is described. For the successful implementation of problem-based learning, it is important to ensure that teachers are trained to use this form of learning, as well as to integrate them into the overall system of pedagogical activity of the institution.

Key words: problem-based learning, professional motivation, students, secondary vocational education institutions.

Введение. Современная система среднего профессионального образования сталкивается с множеством вызовов, среди которых особое место занимает проблема мотивации студентов к процессу обучения, а также к профессиональному развитию еще в стенах образовательного учреждения [1]. В условиях быстроменяющегося рынка труда и необходимости формирования конкурентоспособных специалистов важную роль играет не только передача знаний, но и развитие профессиональной мотивации у студентов учреждений среднего профессионального образования. Рассмотрим некоторые аспекты, демонстрирующие необходимость повышения профессиональной мотивации студентов:

- работодатели ищут в потенциальных работниках не только знания в профессиональной сфере, но и умение применять эти на практике, повышение мотивации студентов способствует более глубокому усвоению учебного материала и формированию практических навыков, необходимых для выстраивания успешной карьеры;

- студенты учреждений среднего профессионального образования находятся на этапе формирования своей профессиональной идентичности, поэтому высокая мотивация помогает им осознать свою роль в выбранной профессии, что в свою очередь, способствует развитию уверенности в своих силах и стремлению к совершенствованию как в профессиональном, так и в личностном плане [2];

- низкая мотивация может приводить к высокому уровню отсева студентов, что негативно сказывается на образовательном учреждении в целом; повышение профессиональной мотивации помогает удерживать студентов в образовательном процессе, снижая количество тех, кто бросает учебу или не завершает программу обучения;

- мотивированные студенты более активно участвуют в практических занятиях, проектах, исследованиях, а также стажировках, что позволяет им развивать трудовые навыки и приобретать опыт, который будет полезен при дальнейшем трудоустройстве.

Одним из эффективных методов, способствующих этому, является проблемное обучение. Неоспорим тот факт, что грамотное использование проблемного обучения при организации образовательного процесса способствует повышению эффективности обучения в целом, за счет активизации умственной деятельности большинства обучающихся, а также направлено на формирование мотивации к будущей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Технология проблемного обучения часто признается в педагогике как возможность развития личности. Под проблемным обучением, в рамках данной статьи понимается педагогическая

технология, основанная на постановке перед студентами актуальных, сложных и зачастую неопределённых задач, требующих поиска решений. Такой подход стимулирует активную познавательную деятельность, развитие критического мышления и самостоятельности [4]. В рамках проблемного обучения студент становится не просто пассивным получателем информации, а активным участником учебного процесса.

Учреждения среднего профессионального образования ориентированы на подготовку специалистов, способных эффективно решать практические задачи в условиях реальной деятельности. В этом контексте, проблемное обучение способствует: развитию профессиональных компетенция через моделирование реальных профессиональных ситуаций; формирование самостоятельности и ответственности за собственное обучение; повышение интереса к изучаемому предмету за счет практической ориентированности; повышение мотивации к процессу обучения в целом, так как студенты наглядно видят практическую ценность и востребованность полученных знаний.

Для получения всесторонней информации о текущей ситуации по практике и перспективах использования проблемного обучения на занятиях по дисциплинам экономической направленности в учреждениях среднего профессионального образования, был проведен опрос обучающихся и преподавателей. Опрос проводился на базе «Финансово-экономического колледжа» города Благовещенск, в опросе приняли участие студенты в составе 47 человек и преподаватели в составе 16 человек.



Рисунок 1. Результаты опроса преподавателей

Анализ результатов опроса среди преподавателей показал, что наиболее востребованными способами организации проблемного обучения являются следующие: разбор кейсов; решение проблемных задач; деловые игры. Преподаватель обуславливают свой выбор этих способов обучения тем, что для из организации на занятиях по экономическим дисциплинам можно найти достаточно много реальной, практической информации. Менее всего используют проектную деятельность, так как этот вид деятельности требует много временных затрат как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов.

Среди основных факторов, препятствующих более широкому применению проблемного обучения, участники опроса выделили следующие: недостаток времени на подготовку; недостаток методической поддержки и материалов разной направленности (методической, практической, научной).

Практически все преподаватели были солидарны при ответе на вопрос «Насколько полезна, по вашему мнению, организация тренингов/семинаров по проблемному обучению для преподавателей вашего колледжа?» 94 % опрошенных считают, что такая работа «Очень полезна» и «Полезна».



Рисунок 2. Результаты опроса студентов

Анализ результатов опроса среди преподавателей показал, что преподаватели «иногда (от 25% до 50% занятий)» используют на занятиях все перечисленные в опросе способы проблемного обучения, и среди лидеров выделяют решение проблемных задач и разбор кейсов. Крайне редко, преподаватели используют исследовательскую работу, как способ проблемного обучения. Главным сдерживающим фактором препятствующих более активному внедрению проблемного обучения в образовательный процесс, по мнению студентов, является недостаток времени на занятиях, а также желание самих преподавателей вести занятие и использованием традиционных методов обучения.

Большинство студентов предпочитают, чтобы преподаватели при организации занятий использовали проблемное обучение и выделяют следующие способы организации проблемного обучения, которые они хотели бы видеть на своих занятиях в дальнейшем: разбор кейсов; решение проблемных задач, деловые игры.

Обобщая результаты опросов преподавателей и студентов, можно отметить, что проблемное обучение признаётся обеими группами важным и эффективным способом организации образовательного процесса, однако его применение пока остаётся ограниченным.

И преподаватели, и студенты выделяют три наиболее интересных и востребованных способа организации проблемного обучения: разбор кейсов, решение проблемных задач и деловые игры.

Все три выделенных способа организации проблемного обучения способствуют повышению профессиональной мотивации студентов при грамотном их использовании при организации занятий по экономическим дисциплинам.

Рассмотрим конкретный пример организации проблемного обучения (разбор кейсов) при изучении дисциплины экономической направленности. Так при изучении темы «Страхование, виды страхования» студентам обучающихся по специальности 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» на дисциплине «Финансы, денежное обращение и кредит» можно предложить следующие способы организации проблемного обучения [3].

В середине занятия студенты объединяются в группы, каждая из которой получает раздаточный материал для самостоятельного изучения каждого из видов страхования (личное страхование, имущественное страхование, страхование ответственности), а также, кейс-задачу (описывающие реальные ситуации) по каждому из видов страхования. Содержание раздаточного материала может быть следующим:

- Кейс включает в себя информацию про имущественное страхование и задачу про заключение договора страхования с неверной выплатой.
- Кейс включает в себя информацию про личное страхование и задачу про заключение договора страхования с неверно указанной суммой.
- Кейс включает в себя информацию про страхование ответственности и задание, в котором необходимо упорядочить действия для получения полиса ДМС.

Для изучения информации из раздаточного материала по видам страхования и решения задачи студентам выделяется 10 минут. На обсуждение результатов каждой команде выделяется по 2 минуты.

Использование кейсов по видам страхования на занятии направлено на повышение эффективность обучения, обеспечив более глубокое понимание теоретического материала за счет его практического применения. Студенты развивали навыки выделения проблемной ситуации, поиска выходы из реальной ситуации, при этом студенты проводят тщательный анализа информации, рассматривают возможные пути решения из описанной ситуации, коллективно приходят к компромиссному решению и обосновывают принятое ими решения публично. Все это способствует более глубокому усвоению материала, повышению мотивации к обучению, а также развитию навыков командной работы.

Выводы. Перед средними профессиональными образовательными учреждениями (колледжами, техникумами) стоит важная задача – организовать учебную деятельность так, чтобы она максимально способствовала раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности студента.

Для решения этой задачи необходимо в процессе профессионального обучения создать условия для формирования у студентов положительной профессиональной мотивации. С помощью проблемного обучения эти условия и формируются. Необходимость повышения профессиональной мотивации обучающихся учреждений среднего профессионального образования обусловлена несколькими факторами:

- собственная мотивация и заинтересованность в будущей профессии напрямую влияет на вовлеченность студента в образовательный процесс, и как следствие, на качество подготовки будущего специалиста;
- успешность в профессиональной деятельности, во многом зависит от увлеченности специалиста тем делом, которым он занимается;

– конкуренция на рынке труда определяет те требования в будущем специалистам, которые являются наиболее важными для работодателя, как правило, специалист, который увлечен своей профессиональной деятельностью, будет более востребован на рынке труда.

Таким образом, повышение профессиональной мотивации студентов учреждений среднего профессионального образования является необходимым условием для их успешного обучения и последующей трудовой деятельности. Это требует комплексного подхода со стороны образовательных учреждений, включая внедрение современных методов преподавания, создание условий для практического обучения и поддержку со стороны преподавателей и кураторов.

Литература:

1. Блинов, В.И. Основные тенденции развития среднего профессионального образования в мире / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // Профессиональное образование. Столица. – 2019. – № 1. – С. 12-19
2. Дряхлова, В.Р. Профессиональная мотивация выпускников среднего профессионального образования / В.Р. Дряхлова // Вестник Нижегородского института управления. – 2024. – № 1(71). – С. 69-72
3. Приезжих, А.А. Проблемное обучение студентов профессиональных образовательных организаций при изучении экономических дисциплин / А.А. Приезжих // Материалы 74-й региональной научно-практической конференции преподавателей и студентов БГПУ: в 2 ч. – Благовещенск: БГПУ, 2025. – Ч. 1. – С. 170-174
4. Реутская, И.В. STEM-технологии в среднем профессиональном образовании / И.В. Реутская // Естественно-гуманитарные исследования. – 2021. – № 35(3). – С. 186-189

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Лебедева Наталья Васильевна

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ В ВУЗАХ

Аннотация. В представленной статье рассматриваются вопросы культуры безопасности в образовательных организациях высшего образования с позиции педагогической составляющей. Проводится краткий обзор теоретико-методологических трудов в отношении безопасности и культуры безопасности в рамках образовательного пространства. Раскрыты критерии безопасности образовательной среды. Представлены три подхода к обоснованию категории «культура безопасности жизнедеятельности». К ним относятся: социально-философский, психологический, педагогический. Акцентируется внимание на здоровьесберегающих технологиях в образовательном процессе. Выделена роль преподавателя как ключевой фигуры в формировании культуры безопасности обучающихся. Отдельно обращается внимание на кибербезопасность. Подчеркивается необходимость развития критического мышления у студентов. Представлены выводы о значимости педагогической составляющей в формировании культуры безопасности обучающихся.

Ключевые слова: безопасность, культура безопасности, обучающиеся, педагогические аспекты, вуз, образовательное пространство.

Annotation. The presented article discusses the issues of safety culture in higher education institutions from the perspective of pedagogy. It provides a brief overview of theoretical and methodological works on safety and safety culture within the educational space. The article reveals the criteria for the safety of the educational environment. It presents three approaches to the definition of the category «safety culture». These approaches include socio-philosophical, psychological, and pedagogical approaches. The article emphasizes the importance of health-promoting technologies in the educational process. It highlights the role of teachers as key figures in shaping the safety culture of students. Special attention is paid to cybersecurity. The need to develop critical thinking among students is emphasized. The article presents conclusions about the importance of the pedagogical component in shaping the students' safety culture.

Key words: safety, safety culture, students, pedagogical aspects, university, educational space.

Введение. Современный мир, в котором проблемы безопасности занимают лидирующие позиции. А ведь это основополагающее всей жизнедеятельности человечества. Однако, к сожалению, в настоящее время военные, информационные, экологические угрозы имеют место быть. Соответственно, вопросы безопасности находятся в приоритете всей государственной политики. В рамках данного исследования нас интересуют вопросы формирования безопасности в системе образования. Что такое культура безопасности в образовательных организациях? Каковы педагогические аспекты данной культуры? Ответы на эти вопросы актуальны как никогда. Создание безопасной, экпсихологической среды в условиях образовательного учреждения является одной из базовых задач, стоящих перед системой образования в целом и каждого учебного заведения в частности. Важным компонентом безопасного образовательного пространства выступает формирование культуры безопасности, где роль педагогической составляющей выходит на первые позиции.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ основных понятий данного исследования необходимо начать с раскрытия феномена «безопасность». Ведь и государство возникло из-за необходимости обеспечения безопасности своих граждан, имея целью гарантировать создание условий для поддержания развития, эффективного функционирования и сохранения своей целостности. Понятие «безопасность» законодательно закреплено на законодательном уровне Российской Федерации, как «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз» в действующем Федеральном законе «О безопасности» от 28.12.2010 № 390-ФЗ [10].

В настоящее время государство рассматривает проблему безопасности как одну из своих основных и первостепенных задач. Особое внимание уделяется обеспечению безопасности обучающихся учебных заведений, включая все уровни образования.

Безопасность образовательного учреждения начинается с понятия «комплексная», представляя собой сложный механизм, в рамках которого учитываются все виды существующих опасностей. Это пожарная и электробезопасность; антитеррористическая и антиэкстремистская защита; информационная защита; физическая охрана; медицинская помощь и т.д. Весь данный комплекс нацелен на обеспечение физической и психологической безопасности субъектов образовательного процесса. Но если безопасность – это цель, то безопасность жизнедеятельности – это метод и средство ее достижения. Следовательно, обучающийся выступает и как объект, безопасность которого нужно обеспечить, и как субъект, непосредственно принимающий участие в процессе обеспечения собственной безопасности.

Умение преподавателя встраивать студента в комплекс мероприятий по обеспечению безопасности жизнедеятельности во всей полноте его субъект-объектных отношений – это сегодня одна из ключевых задач как современных педагогических исследований, так и практической реализации в образовательном пространстве.

Под безопасностью жизнедеятельности А.Г. Николаева и А.В. Иванов рассматривают научную область, изучающую весь спектр опасностей в среде существования человека. Процесс обеспечения безопасности жизнедеятельности обучающегося, по научным учреждениям авторов, в значительной степени зависит от соблюдения ряда психолого-педагогических факторов, за исполнение которых ответственны в первую очередь преподаватели. И важное значение имеет квалификация самих педагогов, чьи знания в области безопасности жизнедеятельности часто носят порой стихийный характер [7, С. 136].

Помимо безопасности важно рассмотреть и понятие образовательное пространство. Данный феномен в психологии и педагогике представлен многими исследователями, среди которых Б.С. Гершунский, О.А. Леонова, И.С. Усенко, Д.Б. Эльконин, В.А. Ясвин и др.

Так, Д.А. Коноплянский определяет образовательное пространство как единую организованную и структурированную систему блоков и модулей, которая обеспечивает возможностями и условиями для активизации потенциала студента, а также проявления его интеллектуальных и творческих способностей, профессионального и личностного развития [4, С. 29].

Н.В. Лебедева рассматривает целостность образовательного пространства как фактор создания университетской экосистемы, делая акцент на экпсихологический компонент, способствующей личностно-профессиональному развитию обучающихся [6, С. 23].

Однако в педагогической науке сегодня отсутствует единый концепт «безопасной образовательной среды», не определены методологические и регулятивные функции, позволяющие реализовывать образовательный процесс безопасно для всех его субъектов. Представленная проблема не просто актуальна, а требует глубокого научного осмысления и психолого-педагогической проработки как научной категории.

Вслед за Гузевым М.С. мы определяем безопасную образовательную среду «как систему условий, обеспечивающих сохранение здоровья субъектов образовательного процесса, надежное существование и устойчивое развитие без нанесения вреда здоровью, а также формирование способности и готовности противостоять опасностям и угрозам, минимизировать, нейтрализовать или устранять их» [2, С. 102].

Таким образом, безопасная образовательная среда рассматривается нами как основополагающий компонент всего образовательного процесса. Для создания и успешного функционирования данного пространства преподавателю следует обратить внимание, главным образом, на обеспечение здоровья студента при осуществлении образовательной деятельности и формирование у него компетенций в области безопасности жизнедеятельности как в образовательном пространстве, так и за его пределами. Важно подчеркнуть, что формирование культуры безопасности это не только соблюдение правил в рамках образовательного пространства, это культура заботы о своей безопасности и окружающих в целом [1, С. 142].

Каковы же критерии безопасного образовательного пространства?

Прежде всего это степень защищенности участников образовательного взаимодействия, которая включает:

- психолого-социальную защищенность, предусматривающую разумное осознание возможностей удовлетворения собственной базовой потребности в безопасности в зависимости от степени овладения культурой комплексной безопасности интересов и целей жизнедеятельности государства и общества;
- превентивную и охранную защищенность, нацеленную на предупреждение, обнаружение и организацию ответных персональных и совместных действий на угрозы, источниками которых выступают, как правило, асоциальные субъекты взаимодействия, умышленно нарушающие установленные правовые и моральные правила и нормы;
- информационно-коммуникативную защищенность, обеспечивающую защиту интересов субъектов взаимодействия от информации и коммуникативных действий, причиняющих в своей совокупности вред функционированию и развитию личности, государства и общества;
- организационно-техническую защищенность, включающую в себя практико-ориентированное знание и соблюдение инструкций, стандартов, норм и правил безопасного поведения [8, С. 58].

Однако особый интерес в научной среде вызывает именно культура безопасности жизнедеятельности и ее формирование. Данные вопросы являются предметом многочисленных исследований. В результате, в теории сложилось три подхода к обоснованию категории «культура безопасности жизнедеятельности». К ним относятся: социально-философский, психологический, педагогический [7, С. 136].

Так социально-философский разрабатывался многими учеными, такими как Н.Л. Головин, О.Б. Зырянова, В.В. Леонов и другие [3, С. 161]. Данные исследователи определяли культуру безопасности жизнедеятельности в форме воздействия на социум путем действия процесса преодоления опасности для культурной жизни общества, в результате чего каждый человек получает от этого положительный эффект. Они рассматривали отсутствие культуры как деформацию традиционных норм и ценностей российской духовности, неконтролируемое расширение сектора зарубежных низкосортных и низкопробных образцов массовой культуры и постепенный упадок объектов культурного наследия [8, С. 62].

Психологический подход ставит во главу угла психологическую деятельность в направлении трансформации в позитивном ключе, то есть расширения, у новых и нынешних поколений представлений о способах и методах формирования умений обеспечения безопасности жизнедеятельности как в отношении себя, то есть конкретного человека, так и в отношении общества в целом. К сторонникам психологического подхода, например, относятся Т.В. Белых, А.В. Блохина, В.Г. Тылец и др. [8, С. 63].

Представителями педагогического подхода выступают А.П. Савин, А.М. Суздалева, М.В. Трунов и другие. В своих работах исследователи представляют культуру безопасности жизнедеятельности как сложное интегральное свойство личности. Она является комплексным феноменом, сочетающем в себе знания, умения и навыки, позволяющими гражданам распознать и предвидеть опасные ситуации, выработать возможные пути их ликвидации, а также нести ответственность за собственную жизнь и жизнь окружающих [8, С. 64].

В рамках педагогического подхода, мы акцентируем фокус внимания на то, что культура направлена на распространение вопросов правил безопасного поведения в окружающей среде среди людей в обществе. Она является педагогическим явлением, то есть обучающим элементом, направленным на развитие и совершенствование уровня осознанности граждан. Это является ядром педагогического процесса в системе образования в контексте рассматриваемой нами проблемы.

Профессионально осуществлять весь образовательно-воспитательный процесс, сохраняя и укрепляя физическое, психологическое и духовно-нравственное здоровье обучающихся, позволяет использование здоровьесберегающих технологий.

Данные технологии представляют собой систему мер, включающей взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательного пространства, направленных на сохранение и укрепление здоровья субъектов образовательного процесса.

Прежде всего это благоприятные условия обучения и развития обучающихся в вузе; рациональная организация учебного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями); соответствие учебной и физической нагрузки возможностям студентов; необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим, и др. [9, С. 24].

Целью здоровьесберегающих технологий выступает сбережение здоровья субъектов образовательного процесса от неблагоприятных факторов образовательной среды, обеспечение возможности сохранения здоровья в период обучения в вузе, формирование у обучающихся культуры здоровья, развитие здорового образа жизни и использование полученных знаний в повседневной жизни [9, С. 45].

Отдельным моментом в рассмотрении проблемы культуры безопасности в рамках образовательного пространства важно сделать акценты на цифровую и информационную безопасность. В последние годы данные виды развиваются особенно стремительно. Мир цифровизации несет собой большие угрозы для жизнедеятельности всего населения, в том числе и в рамках образовательной системы. Схемы мошенничества постоянно видоизменяются, и сегодня им подвержены не только пожилые люди, но и молодежь в том числе. Здесь своевременное информирование, постоянное транслирование соблюдения правил и гигиены цифровой безопасности являются важными компонентами профилактической работы, позволяющей создавать безопасность образовательной среды.

Современный мир с лавиной информационных потоков, поступающих из разнообразных средств массовой информации, сегодня представляет собой серьезную угрозу для населения. И студенческая молодежь находится в зоне риска. Вот почему роль преподавателя в вопросах информационной безопасности приобретает особую значимость. Являясь экспертом в своей научной области, каждый преподаватель сегодня несет ответственность за развитие критического мышления у студентов. Умение анализировать информацию, определять грамотные и достоверные источники в настоящее время являются залогом информационной безопасности каждого.

В настоящее время в образовательном процессе в вузах осуществляется активное использование современных образовательных технологий в том числе интерактивных форм обучения (тренинги, деловые игры, квесты и др.). Информационные технологии также прочно составляют образовательный концепт. При этом происходит и смена взаимодействия преподавателя и студентов. И все это актуализирует вопросы андрагогики и нейроандрагогики (научная область обучения взрослых по законам работы мозга), что способствует выводу образовательного процесса на новый, более качественный этап развития [5, С. 20]. Обучение с позиции понимания работы мозга и нейропластичности способствует в том числе и работе по формированию культуры безопасности обучающихся.

Наш научный интерес лежит в области определения роли педагогической составляющей в процессе формирования культуры безопасности. Преподаватель как основополагающая фигура в образовательном пространстве является лицом, транслятором культуры в целом, в том числе и культуры безопасности. Именно преподаватель совместно со всеми службами безопасности образовательного учреждения выстраивает то самое безопасное пространство в рамках современной системы образования.

Важно подчеркнуть, что формирование культуры безопасности это не только соблюдение правил в рамках образовательного пространства, это культура заботы о своей безопасности и окружающих в целом. Именно поэтому мы обращаем внимание на педагогические аспекты формирования культуры безопасности. Роль образовательного учреждения, где определены, нормативно закреплены все правила безопасности, состоит не только в соблюдении данных правил, но и формировании культуры безопасности во всех направлениях. Так, в рамках образовательного процесса, воспитательной деятельности со всем многообразием мероприятий и студенческих активностей, информационной и кибербезопасностью, центральное место занимает педагогический компонент.

Выводы. Обобщая вышесказанное, можно сделать выводы о том, что формирование культуры безопасности жизнедеятельности архиважно и необходимо для современного общества, так как направлено на сохранение и обеспечение качественной жизни населения. Проблема создания безопасной среды в системе российского образования выступает ключевой задачей. И здесь вопросы формирования культуры безопасности прежде всего с позиции педагогических аспектов играют огромное значение.

Работа по формированию ответственности, осознанности, а также знаний, умений и навыков в рамках комплексной безопасности, развитию критического мышления является основополагающей задачей каждого образовательного учреждения. Культура безопасности студенческой молодежи позволяет не только обеспечивать качественный образовательный процесс, но и является транслятором норм безопасности за пределами образовательного учреждения. Таким образом, педагогические аспекты формирования культуры безопасности у обучающихся способствуют в целом безопасности жизнедеятельности населения.

Литература:

1. Агафонова, Л.В. Корпоративное образование в веке: эволюция обучающейся организации, или ответ на вызовы профессионального образования? / Л.В. Агафонова // Альманах Крым. – 2023. – № 40. – С. 142-144
2. Гузеев, М.С. Психолого-педагогические условия обеспечения безопасности образовательного процесса / М.С. Гузеев // Человеческий капитал. – 2022. – № 8(164). – С. 100-106
3. Зырянова, О.Б. Культура безопасности и безопасность культуры – операционализация понятий / О.Б. Зырянова // Совершенствование гуманитарных технологий в образовательном пространстве вуза: факторы, проблемы, перспективы. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет, 2017. – С. 160-163
4. Коноплянский, Д.А. Организация образовательного пространства и ее роль в обеспечении конкурентоспособности выпускника вуза / Д.А. Коноплянский // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 4(64). – Т. 2. – С. 28-32
5. Лебедева, Н.В. Нейроандрагогика: модный тренд или научная область обучения взрослых по законам мозга / Н.В. Лебедева // Высшее образование сегодня. – 2023. – № 5. – С. 18-22
6. Лебедева, Н.В. Экологическое образовательное пространство современного вуза: монография / Н.В. Лебедева. – Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2022. – 180 с.
7. Николаева, А.Г. Психолого-педагогические факторы обеспечения безопасности жизнедеятельности студентов / А.Г. Николаева, А.В. Иванов // Охрана труда и техноферная безопасность на объектах промышленности, транспорта и социальных инфраструктур. – Пенза: Пензенский ГАУ, 2025. – С. 134-138
8. Панина, Е.А. Культура безопасности жизнедеятельности: понятие и проблема формирования в условиях образовательных организаций / Е.А. Панина // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2024. – Т. 16. – № 1. – С. 57-64
9. Сулкарнаева, Г.А. Реализация здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе вуза: монография / Г.А. Сулкарнаева, Е.В. Булгакова. – Тюмень: ГАУ Северного Зауралья, 2023. – 164 с.

УДК 382.2

кандидат педагогических наук, доцент Лепшкова Елизавета Ахияевна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент Карасова Светлана Яхьяевна
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

ВКЛАД ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО В РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В данной статье отражается вклад и достижения Яна Амоса Коменского в формирование дидактики. Описывается его жизненный путь к педагогическим идеям. Имя Яна Амоса Коменского (1592-1670) занимает особое место в истории мировой педагогики. Его называют «отцом современной педагогики». Его труды не просто заложили фундамент дидактики как науки. Они изменили само понимание цели, методов и роли обучения в жизни человека и общества. В XXI веке, несмотря на развитие технологий, цифровизацию и новые образовательные модели, основные идеи Коменского остаются актуальными. Современные образовательные реформы перекликаются с теми принципами, которые Коменский сформулировал более 350 лет назад. Это переход к компетентностному подходу, внедрение индивидуальных образовательных траекторий, развитие инклюзии. Цель и задачи настоящей статьи – рассмотреть педагогическое наследие Яна Амоса Коменского в контексте истории и современности, проанализировать его ключевые идеи и оценить их значимость для текущих и будущих образовательных процессов. Его вера в то, что образование – ключ к улучшению общества, остаётся важнейшей опорой для педагогической теории и практики.

Ключевые слова: педагогика, вклад, система, обучение, школа, идеи, социальный процесс, цифровизация, инклюзия.

Annotation. This article reflects the contribution and achievements of Jan Amos Comenius in the formation of didactics. It describes his life path towards pedagogical ideas. The name of Jan Amos Comenius (1592-1670) holds a special place in the history of world pedagogy. He is referred to as the «father of modern pedagogy». His works not only laid the foundation of didactics as a science. They changed the very understanding of the purpose, methods, and role of education in the life of an individual and society. In the 21st century, despite the development of technologies, digitization, and new educational models, Comenius's core ideas remain relevant. Modern educational reforms resonate with the principles that Comenius formulated over 350 years ago. This includes the transition to a competency-based approach, the implementation of individual educational trajectories, and the development of inclusion. The aim and objectives of this article are to examine the pedagogical heritage of Jan Amos Comenius in the context of history and modernity, to analyze, to summarize its key ideas and assess their significance for current and future educational processes. His belief that education is the key to improving society remains a vital pillar for educational theory and practice.

Key words: pedagogy, contribution, system, learning, school, ideas, social process, digitalization, inclusion.

Введение. Изучение вклада Яна Коменского в развитие педагогики не является данью истории – это способ переосмыслить настоящее и наметить пути будущего развития образования.

Педагогические взгляды Яна Амоса Коменского представляют собой целостную философскую систему, в которой обучение рассматривается не просто как передача знаний, а как процесс формирования человека – разумного, нравственного и свободного [1, С. 6].

Коменский видел в образовании инструмент духовного и социального преобразования. Его идеи во многом опередили своё время и по сей день остаются основой гуманистической педагогики.

Изложение основного содержания статьи. Одним из ключевых понятий в педагогической системе Коменского является природосообразность. Он считал, что процесс обучения должен соответствовать законам природы и этапам естественного развития ребёнка. Каждый возрастной этап имеет свои особенности, и педагог должен учитывать это, выбирая содержание, методы и темп обучения [2, С. 56].

Для Коменского каждый ребёнок – это уникальная личность с правом на уважение, развитие и участие в познании. Он призывал педагогов не ломать волю учащегося, а помогать ему раскрывать свои способности, развивать ум, душу и тело в гармонии. Образование, по Коменскому, должно быть не наказанием, а радостью. Это есть важнейший принцип – гуманизм.

Он также утверждал, что обучать нужно всех – независимо от пола, сословия, происхождения или материального положения. Он подчёркивал, что образование – это не роскошь, а необходимое условие для нормального развития личности и общества [3, С. 103].

Важным методическим принципом Коменского является постепенность и последовательность. Он утверждал, что материал нужно подавать поэтапно, начиная с самого простого, понятного и знакомого ребёнку, и постепенно переходить к более сложному и абстрактному. Это касается как содержания учебного материала, так и его формы – упражнений, примеров, объяснений.

Коменский придавал огромное значение наглядности как методу обучения. Он был убеждён, что знания лучше всего усваиваются, когда связаны с конкретными, визуальными образами. Наглядность, по его мнению, делает обучение более естественным, близким к опыту ребёнка, а значит – более эффективным и приятным. Этот принцип до сих пор активно применяется в педагогике, особенно при обучении иностранным языкам.

Коменский уделял особое внимание структуре и организации обучения. Он считал, что образование должно быть системным, поэтапным, регулярным и ритмичным. Эти идеи стали основой современной школьной системы, где чётко выстроена система уровней образования, календарные планы и учебные программы [4, С. 561].

Для Коменского образование не ограничивалось передачей знаний. Он видел в нём путь к формированию добродетельной, моральной личности. Образование должно не только развивать умственные способности, но и воспитывать характер, формировать ответственность, уважение, терпимость.

В эпоху, когда обучение велось почти исключительно на латинском, Коменский стал одним из первых, кто решительно выступил за использование родного языка в начальном обучении. Он считал, что именно родной язык является естественным инструментом познания мира, развития мышления и выражения чувств [5, С. 205].

Кроме того, обучение на понятном языке позволяло включить в образовательный процесс детей из всех социальных слоёв, делая образование по-настоящему доступным. Он также настаивал, что начальное обучение должно вестись исключительно на родном языке, так как это обеспечивает лучшее понимание и формирует базу для дальнейшего

образования. Латынь он предлагал вводить позже, как дополнительный язык, необходимый для научного и международного общения.

Коменский предложил и внедрил идеи, которые стали стандартами образования спустя столетия:

- Унифицированная школьная система.
- Стандартизированное расписание и учебные планы.
- Идея школьных каникул и регулярных занятий.
- Иллюстрированные учебники.
- Классно-урочная система.
- Подход «один класс – один возраст» [6].

Для XVII века это были поистине революционные нововведения, меняющие саму суть школы.

Коменский подчеркивал: обучение должно быть связано с реальной жизнью, а знания – применимыми. Он критиковал формализм и бесполезную зубрёжку, продвигая комплексный подход. Он считал, что именно практический опыт делает знания живыми и полезными. В этом смысле его подход близок к современным требованиям компетентностного образования.

Методика обучения Яна Коменского, изложенная в «Великой дидактике» и других его трудах, стала основой современной педагогической науки. Его принципы – системность, поэтапность, наглядность, природосообразность, активность учащегося – легли в основу как классно-урочной системы, так и современных образовательных моделей [7].

Коменский не просто дал миру новый взгляд на школу – он создал язык и структуру, с помощью которых возможно выстраивать образование для всех и навсегда. Его подход гуманистичен, научен и удивительно современен. Даже сегодня, через столетия, его методические идеи вызывают восхищение своей глубиной и практической применимостью.

Педагогические взгляды Яна Амоса Коменского оказали огромное и долговременное влияние на формирование школы как социальной и образовательной институции. Его идеи не остались только теоретическими конструкциями – они были внедрены в практику в разных странах Европы, а впоследствии стали основой системного школьного образования по всему миру [8, С. 14].

Одним из главных достижений Коменского стало введение четкой структуры школьного образования, разделённой по возрастным этапам. Он впервые предложил идею, что весь путь обучения должен быть логически и методически выстроен в последовательные ступени.

Эта модель оказалась столь удачной, что сегодня она используется практически во всех странах.

В своих трудах он предложил и структуру учебного дня, а также принцип классно-урочной системы – один возраст, один класс, один уровень сложности. Этот подход стал впоследствии основой современной школьной модели.

Он также поднимал вопрос об обязательности посещения школы, особенно для детей из небогатых семей, и считал, что общество и государство должны взять на себя ответственность за всеобщее обучение.

Влияние Яна Амоса Коменского на развитие школы и учебных заведений трудно переоценить. Он не просто выдвинул идеи – он положил начало новой концепции школы, которая рассматривается как единая, доступная и гуманная система формирования личности [9].

Школа, по Коменскому, – это не просто здание и расписание, а живая среда, формирующая Человека с большой буквы. Его подход к возрастной структуре обучения, роли родного языка, системности, дисциплине и гуманизму стал стержнем всех последующих образовательных систем, от традиционных до инновационных.

Идеи Яна Амоса Коменского не только пережили своего автора, но и стали краеугольным камнем современной педагогической мысли. Его труды повлияли на развитие школьного образования, педагогической философии, методики преподавания и гуманистического подхода к ученику. Во многом Коменский сформировал то направление, по которому человечество продолжает идти и в XXI веке [10].

Многие положения, впервые чётко и системно сформулированные Коменским, сегодня являются неотъемлемой частью образовательных систем по всему миру: всеобщее образование, обучение в соответствии с возрастом, наглядность и визуализация, роль родного языка, системность и логика обучения.

Идеи Коменского не просто применяются в практике – они стали основой для теоретических направлений педагогики. Коменский первым признал ученика как активного субъекта образования, а не пассивного потребителя знаний. Коменский подчеркивал, что учитель – это наставник и помощник, а не надзиратель. Сегодня эта идея воплощается в формировании субъектно-субъектных отношений между педагогом и учеником.

Коменский был первым, кто выступил за равенство в доступе к образованию для всех – и девочек, и мальчиков, и богатых, и бедных. Он осуждал любые формы дискриминации, что делает его идеи особенно ценными в современном мире, где инклюзивное образование стало международной нормой [11].

Выводы. Имя Яна Амоса Коменского по праву занимает одно из центральных мест в истории педагогики. Он не просто заложил основы новой образовательной парадигмы – он предложил человечеству путь к гуманному, справедливому и эффективному обучению, способному менять общество, раскрывать потенциал личности и способствовать миру между людьми. Его вклад в педагогику невозможно ограничить рамками одной эпохи: Коменский говорил языком будущего, опираясь на вечные ценности.

Ян Амос Коменский по праву считается отцом современной педагогики.

Он впервые:

- систематизировал педагогическую науку;
- дал ей структуру, цели и методы;
- связал обучение с воспитанием, а знания – с нравственностью;
- представил школу как универсальный институт общественного развития [12].

Он был не только теоретиком, но и практиком. Его школы, учебники и программы были внедрены и получили признание при жизни, а после смерти – стали образцами в десятках стран.

Он был первым, кто показал, что педагогика – это не просто наука, а инструмент культурного и духовного обновления общества. Его идеи, его вера в ребёнка, его стремление сделать обучение человеческим и светлым продолжают вдохновлять и определять вектор развития образования на многие десятилетия вперёд [13].

Педагогические труды Яна Амоса Коменского внесли большой вклад в развитие педагогического процесса в школе по всему миру. Его учебники переводили во многих странах мира. На основе его учебников другие ведущие педагоги стали разрабатывать свои книги. Он ввел новые идеи, по которым обучаются во многих странах в настоящее время [14, С. 348].

Литература:

1. Абайханова, Д.С. Проблема мотивации студентов в обучении английскому языку / Д.С. Абайханова, Е.А. Лепшкова // Педагогический вестник. – 2022. – № 24. – С. 4-9
2. Альт, Р. Прогрессивный характер педагогики Коменского / Р. Альт. – Москва: Учпедгиз, 1959. – 150 с.

3. Джибладзе, Г.Н. Философия Коменского / Г.Н. Джибладзе. – Москва: Прогресс, 1982. – 168 с.
4. Койчуева, Л.М. Факторы, влияющие на взаимосвязь самосознания и уровня толерантности подростка / Л.М. Койчуева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 5(207). – С. 560-563
5. Лепشوкова, Е.А. Роль дистанционного обучения при преподавании и изучении иностранного языка / Е.А. Лепشوкова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 7(185). – С. 203-206
6. Лепشوкова, Е.А. Особенности процесса обучения чтению / Е.А. Лепشوкова // Традиции и инновации в системе образования: материалы XII Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 142-148
7. Лепشوкова, Е.А. Роль чтения в обучении иностранному языку / Е.А. Лепشوкова // Традиции и инновации в системе образования: материалы XII Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 135-139
8. Лепشوкова, Е.А. Формирование творческих способностей у подростков на уроках английского языка в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Лепشوкова. – Карачаевск, 2004. – 20 с.
9. Лордкипанидзе, Д.О. Ян Амос Коменский / Д.О. Лордкипанидзе. – Москва: Педагогика, 1990. – 153 с.
10. Овсишер, Г.М. Интернет и образование: первые шаги / Г.М. Овсишер, М.В. Овсишер // Стратегии обучения английскому языку: теория и практика. – Самара, 1998.
11. Сафонова, Л.Ю. Методы интерактивного обучения: методические указания / Л.Ю. Сафонова. – Великие Луки, 2015. – 86 с.
12. Тамбиева, С.И. Формирование межкультурной иноязычной компетенции у студентов неязыкового вуза: проблемы и решения / С.И. Тамбиева, А.А. Салпагарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82(4). – С. 369-371
13. Тоторкулова, К.А. Приоритеты современного образования / К.А. Тоторкулова // Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск: КЧГУ, 2022. – С. 217-220
14. Хосуева, Ф.А. Культура речи: предмет и проблемы дисциплины в изучении иностранных языков / Ф.А. Хосуева, Е.А. Лепشوкова // Молодежь. Наука. Образование: материалы республиканской научной студенческой сессии. – Карачаевск: КЧГУ, 2020. – С. 347-352

Педагогика

УДК 382.2

кандидат педагогических наук, доцент Лепشوкова Елизавета Ахияевна
 Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент Цекова Лариса Мухамедовна
 Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В данной статье отражаются основные методы формирования коммуникативных навыков у старшеклассников. Тема актуальна. Современный мир предъявляет всё более высокие требования к личности не только в плане знаний и умений, но и в области коммуникации – способности эффективно и осознанно взаимодействовать с другими людьми. Развитие коммуникации положительно влияет на всю образовательную траекторию старшеклассника. Развитие коммуникативных навыков усиливает мотивацию, улучшает взаимодействие с учителями и одноклассниками, формирует уверенность, способствует академическим и личностным успехам. В настоящее время идет стремительное развитие технологий, социальной динамики и глобализация. Коммуникативная компетентность становится одним из важнейших факторов успешной социализации, профессионального самоопределения и личностного роста, особенно в подростковом возрасте. Современные исследования и педагогическая практика указывают на наличие дефицита коммуникативных умений у значительной части старшеклассников. Цель данной статьи – раскрыть методы и технологии формирования коммуникативных навыков у старшеклассников. Также обозначить значимость данного направления работы для общего развития личности. В статье предложены и практические рекомендации для педагогов.

Ключевые слова: коммуникация, старшеклассники, методы, навыки, знания, умения, компетентность, социализация, педагоги, личность.

Annotation. This article reflects the main methods of forming communication skills in high school students. The topic is relevant. The modern world sets increasingly high demands on individuals not only in terms of knowledge and skills but also in the area of communication — the ability to effectively and consciously interact with others. The development of communication positively influences the entire educational trajectory of high school students. Developing communication skills enhances motivation, improves interaction with teachers and classmates, builds confidence, and contributes to academic and personal success. Currently, there is rapid development of technology, social dynamics, and globalization. Communicative competence is becoming one of the most important factors for successful socialization, professional self-determination, and personal growth, especially during adolescence. Modern research and pedagogical practice indicate a deficiency in communication skills among a significant number of high school students. The aim of this article is to reveal methods and technologies for developing communication skills in high school students. It also highlights the importance of this area of work for the overall development of personality. The article provides practical recommendations for educators.

Key words: communication, high school, students, methods, skills, knowledge, abilities, competence, socialization, educators, personality.

Введение. Старшеклассники, находящиеся на пороге взрослой жизни, особенно остро нуждаются в развитии навыков общения. В этот период активно формируется мировоззрение, личностные установки, определяется направление будущей карьеры. Умение выражать свои мысли, отстаивать позицию, слушать собеседника, работать в команде и налаживать конструктивный диалог играет ключевую роль не только в образовательной среде, но и за её пределами – в межличностных отношениях, профессиональной коммуникации, онлайн-пространстве [1].

Замкнутость, неуверенность в себе, страх публичных выступлений, низкий уровень эмпатии и активного слушания – эти проблемы нередко становятся барьером в обучении и социализации. Особенно остро они проявляются в условиях цифровой зависимости и снижения доли «живого» общения. Эффективная работа по формированию коммуникативных навыков требует от школы и педагогов осознанного подхода, методической гибкости и внедрения активных и интерактивных форм обучения [2].

На уроках и во внеурочной деятельности необходимо создавать ситуации, способствующие развитию устной и письменной речи, диалога, дискуссии, командного взаимодействия. Это становится возможным при использовании таких методов, как ролевые игры, дебаты, проектная работа, тренинги, а также современных информационных технологий.

Цель и задачи данной статьи – не только раскрыть методы и технологии формирования коммуникативных навыков у старшеклассников, но и предложить практические рекомендации для педагогов [3].

Изложение основного содержания статьи. Эффективная коммуникация – это не врождённое качество, а сложный и многоуровневый навык, формирующийся в процессе взаимодействия с окружающим миром. Для построения педагогической системы формирования коммуникативной компетентности важно понимать сущность этого понятия, его структуру, механизмы формирования, а также учитывать возрастные особенности старшеклассников.

Формирование коммуникативных навыков предполагает гармоничное развитие обеих составляющих, их согласование и адаптацию к конкретной ситуации. Преподавателю важно учить старшеклассников:

- следить за собственной мимикой и интонацией;
- интерпретировать невербальные сигналы собеседников;
- управлять своим поведением в диалоге [4].

Обучение общению должно быть неотъемлемой частью воспитательной и образовательной среды, а не факультативной задачей.

Коммуникативные навыки – это фундамент личностного и профессионального успеха, и их формирование должно начинаться ещё в школьные годы. Для этого необходима осознанная педагогическая стратегия, основанная на учёте возрастных, психологических и социокультурных факторов. Теоретическое понимание сути общения, его структуры и механизмов позволяет перейти от формального подхода к живому, развивающему и личностно значимому обучению [5].

Формирование коммуникативных навыков у старшеклассников имеет не только образовательное, но и глубокое личностное и социальное значение. Умение общаться влияет на академическую успешность, психологическое благополучие, социальную адаптацию и даже профессиональное будущее ученика.

Практически любая профессия в современном мире требует высокого уровня коммуникации – как устной, так и письменной.

Навыки презентации, убеждения, ведения переговоров, создания деловой переписки, работы в команде – всё это является универсальными компетенциями, востребованными в любой сфере: от инженерии до медицины, от образования до IT [6].

Если подросток не умеет выражать свои мысли, вести диалог и слушать других, он может:

- испытывать трудности при собеседованиях;
- не раскрыться в вузе или на первом рабочем месте;
- испытывать страх перед выступлениями и коммуникацией с незнакомыми людьми.

Поэтому развитие коммуникативной компетентности – это инвестиция в успешную профессиональную и социальную адаптацию.

Эффективное формирование коммуникативных навыков у старшеклассников требует не только понимания важности общения, но и осознанного выбора педагогических методов. Методы должны быть направлены на развитие как вербальной, так и невербальной коммуникации, способствовать взаимодействию, аргументации, слушанию, самовыражению и рефлексии [6].

Рассмотрим основные группы методов, применяемых в образовательной среде.

1. Традиционные методы.

Традиционные методы опираются на словесное взаимодействие между учителем и учениками, используются в классической системе преподавания, но при правильной подаче остаются эффективными в формировании коммуникативных умений. Это беседа, работа в парах, групповая дискуссия, монологические выступления.

2. Активные методы.

Активные методы направлены на создание ситуаций живого взаимодействия, где учащиеся погружаются в ролевые сценарии, обсуждения, имитации реальных коммуникационных задач. Это ролевые и деловые игры, импровизационные упражнения, метод инсценировки [7].

3. Интерактивные методы.

Интерактивные методы делают акцент на активном участии всех учеников и построении знаний в процессе взаимодействия. Они особенно эффективны для формирования устойчивых коммуникативных стратегий. Это дебаты, кейс-метод, проектная работа, метод «Карусель».

4. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Современные ИКТ позволяют адаптировать традиционные и интерактивные методы под цифровую среду, в которой живут старшеклассники. При разумном использовании они стимулируют интерес, дают свободу самовыражения, развивают цифровую речевую компетентность. Это форумы и онлайн-дискуссии, видеоблоги, подкасты, совместные документы (Google Docs и пр.) [8].

5. Ситуативно-ролевое моделирование.

Особое место занимают методы, основанные на создании симулированных, но реалистичных ситуаций общения, в которых старшеклассники применяют речевые стратегии и навыки в условно приближённой к жизни обстановке [9].

Например:

- «Интервью» – один ученик играет роль журналиста, другой – героя события.
- «Общественное обсуждение» – класс делится на группы (граждане, эксперты, власти) и обсуждает проблему.
- «Суд» – инсценировка обсуждения спорного вопроса (например, экологической проблемы или исторического события).

Преимущество этого подхода – вовлечение, эмоциональное участие, многоплановость речевых ролей [10].

Для успешного формирования коммуникативных навыков важно использовать разнообразные методы, сочетающие теорию и практику, индивидуальные и групповые формы работы. Только систематическое и многоплановое применение различных подходов позволяет создать условия, в которых каждый старшеклассник сможет раскрыть свои способности к общению.

Методы не должны быть статичными – они требуют адаптации к возрасту, уровню развития учащихся, культурному и цифровому контексту. Гибкость и педагогическая чуткость при выборе методов – ключ к успеху в формировании уверенных, грамотных и уважительных коммуникаторов [11].

Школьное образование не ограничивается рамками учебных предметов. Внеклассная и проектная деятельность создаёт уникальные возможности для развития коммуникативных навыков в более естественных, непринуждённых и жизненно

приближенных условиях. Именно здесь учащиеся могут проявить инициативу, работать в команде, отстаивать своё мнение, слушать других и вести конструктивный диалог.

Регулярные дебаты позволяют ученикам отточить речь, управлять эмоциями и выстраивать стратегию общения.

Внеурочная деятельность должна быть не только «интересной» и «неформальной», но и целенаправленно развивающей. Педагог или куратор играет здесь ключевую роль:

- помогает структурировать задачи;
- следит за речевой культурой общения;
- предлагает формы обратной связи и рефлексии;
- помогает учащимся осознать, чему они научились в процессе взаимодействия [12].

Важно:

- не оценивать жёстко – внеклассная деятельность должна оставаться безопасным пространством для ошибок и роста;
- поддерживать добровольность и инициативность;
- давать возможность каждому ученику реализовать себя в соответствии с личными интересами и стилем общения.

Выводы. Коммуникативные навыки – это не врождённый дар, а результат целенаправленного и поэтапного формирования. Они включают как вербальные и невербальные аспекты, так и социальные, эмоциональные и регулятивные составляющие [13].

Методы формирования коммуникативных навыков должны быть разнообразными и гибкими, адаптированными к возрастным и индивидуальным особенностям учащихся. Важно использовать не только традиционные, но и активные, интерактивные, цифровые и ролевые формы работы.

Образование, которое учит говорить и слушать, – это образование, которое по-настоящему готовит к жизни. Когда ученик чувствует, что его слышат, уважают, приглашают к диалогу – он начинает расти, учиться, формироваться как человек и гражданин [14].

Коммуникация – это не просто «умение говорить». Это умение понимать другого и быть понятым, умение находить общий язык, преодолевать разногласия, выражать чувства и мысли, строить мосты, а не стены.

Формируя эти навыки в школе, мы создаём не просто грамотных выпускников, а людей, способных строить здоровые отношения, решать конфликты, работать в команде, быть лидерами и сочувствующими участниками общества.

Литература:

1. Абайханова, Д.С. Проблема мотивации студентов в обучении английскому языку / Д.С. Абайханова, Е.А. Лепшкова // Педагогический вестник. – 2022. – № 24. – С. 4-9
2. Альт, Р. Прогрессивный характер педагогики Коменского / Р. Альт. – Москва: Учпедгиз, 1959. – 150 с.
3. Джибладзе, Г.Н. Философия Коменского / Г.Н. Джибладзе. – Москва: Прогресс, 1982. – 168 с.
4. Койчуева, Л.М. Факторы, влияющие на взаимосвязь самосознания и уровня толерантности подростка / Л.М. Койчуева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 5(207). – С. 560-563
5. Лепшкова, Е.А. Роль дистанционного обучения при преподавании и изучении иностранного языка / Е.А. Лепшкова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 7(185). – С. 203-206
6. Лепшкова, Е.А. Особенности процесса обучения чтению / Е.А. Лепшкова // Традиции и инновации в системе образования: материалы XII Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 142-148
7. Лепшкова, Е.А. Роль чтения в обучении иностранному языку / Е.А. Лепшкова // Традиции и инновации в системе образования: материалы XII Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 135-139
8. Лепшкова, Е.А. Формирование творческих способностей у подростков на уроках английского языка в общеобразовательной школе: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 10.05.2004 / Е.А. Лепшкова. – Карачаевск, 2004. – 20 с.
9. Лордкипанидзе, Д.О. Ян А. Коменский / Д.О. Лордкипанидзе. – Москва: Педагогика, 1990. – 153 с.
10. Овсишер, Г.М. Интернет и образование: первые шаги / Г.М. Овсишер, М.В. Овсишер // Стратегии обучения английскому языку: теория и практика. – Самара, 1998.
11. Сафонова, Л.Ю. Методы интерактивного обучения: методические указания / Л.Ю. Сафонова. – Великие Луки: [б.и.], 2015. – 86 с.
12. Тамбиева, С.И. Формирование межкультурной иноязычной компетенции у студентов неязыкового вуза: проблемы и решения / С.И. Тамбиева, А.А. Салпагарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-4. – С. 369-371
13. Тоторкулова, К.А. Приоритеты современного образования / К.А. Тоторкулова // Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания: материалы XVIII Кирилло-Мефодиевских чтений. – Карачаевск: КЧГУ, 2022. – С. 217-220
14. Хосуева, Ф.А. Культура речи: предмет и проблемы дисциплины в изучении иностранных языков / Ф.А. Хосуева, Е.А. Лепшкова // Молодежь. Наука. Образование: материалы республиканской научной студенческой сессии. – Карачаевск: КЧГУ, 2020. – С. 347-352

Педагогика

УДК 382.2

кандидат педагогических наук, доцент Лепшкова Елизавета Ахияевна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент Цекова Лариса Мухамедовна
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические основы формирования исследовательской компетентности обучающихся в условиях интерактивного обучения. Тема актуальна. Современная система образования претерпевает серьёзные трансформации. Это связано с цифровизацией, открытостью информации и новыми требованиями к выпускникам школ и вузов. Общество нуждается в обладателях готовых знаний. Востребованы личности, способные к самостоятельному анализу, поиску, критическому осмыслению информации. Мы раскрыли понятие исследовательской компетентности. Отобразена ее структура, функции и значение в образовательном процессе. В статье показана актуальность применения интерактивных методов как средств, стимулирующих познавательную активность, критическое мышление и самостоятельный поиск решений. Проанализированы конкретные интерактивные технологии, такие как

проектный метод, кейс-метод, дискуссии, веб-квесты и учебные исследования, с точки зрения их эффективности в развитии исследовательских умений. Представлены практические рекомендации по организации учебного процесса с ориентацией на исследовательскую деятельность учащихся.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, интерактивное обучение, технологии, исследовательская деятельность, проектный метод, кейс-метод, веб-квест, дискуссии, образовательный процесс, решения.

Annotation. The article discusses the theoretical and practical foundations for the development of research competence among students in the context of interactive learning. The topic is relevant. The modern education system is undergoing serious transformations. This is related to digitalization, the openness of information, and new requirements for graduates of schools and universities. Society needs individuals equipped with ready knowledge. Personalities capable of independent analysis, search, and critical reflection on information are in demand. We have revealed the concept of research competence. We outlined its structure, functions, and significance in the educational process. The article highlights the relevance of applying interactive methods as tools that stimulate cognitive activity, critical thinking, and independent problem-solving. We analyzed specific interactive technologies such as project-based learning, case studies, discussions, web quests, and research projects in terms of their effectiveness in developing research competence. We presented practical recommendations for organizing the educational process with a focus on students' research activities.

Key words: research competence, interactive learning, technologies, research activities, project method, case method, web quest, discussions, educational process, solutions.

Введение Нынешняя образовательная система подвержена значительным изменениям, связанным с цифровизацией, открытостью информации и новым требованиями к выпускникам школ и вузов. Социуму требуются не только обладатели готовых знаний, но и в лица, которые могут самостоятельно анализировать, находить, критически осмысливать информацию. В этой связи особое значение приобретает формирование исследовательской компетентности — способности к целенаправленной исследовательской деятельности, основанной на логике научного познания и практической ориентированности [1].

В условиях, когда традиционные методы обучения уже не способны в полной мере обеспечить формирование гибких и универсальных навыков, на первый план выходит интерактивное обучение — система педагогических методов, ориентированных на диалог, сотрудничество и активное участие обучающихся в учебном процессе. Именно интерактивные технологии позволяют моделировать исследовательскую деятельность, приближая учебную практику к научному поиску.

Цель данной статьи — раскрыть потенциал интерактивного обучения как средства формирования исследовательской компетентности обучающихся и предложить педагогические инструменты для эффективного внедрения этих методов в образовательную практику.

Изложение основного материала статьи. Информационные технологии развиваются с невероятной скоростью, и их внедрение оказывает глубокое влияние на различные аспекты жизни. В последние десятилетия наблюдается значительный прогресс в таких областях, как искусственный интеллект, блокчейн, кибербезопасность, интернет вещей, облачные вычисления, квантовые технологии и другие направления, которые формируют будущее цифровой эпохи. В связи с этим, понимание новейших технологических достижений и их практическое применение становится критически важным как для бизнеса, так и для формирования исследовательской компетентности обучающихся в условиях интерактивного обучения [2].

Современные инновации в сфере ИТ формируют новые принципы ведения бизнеса, способы взаимодействия людей и перспективы развития различных отраслей. Разработка и внедрение передовых решений позволяют повысить производительность, сократить издержки, а также предложить более качественные услуги для формирования исследовательской компетентности обучающихся в условиях интерактивного обучения.

Современные алгоритмы информационных технологий позволяют анализировать большие объёмы данных, прогнозировать поведение пользователей и автоматизировать сложные процессы. Их применение меняет традиционные подходы к обработке информации, созданию интеллектуальных систем и формированию исследовательской компетентности обучающихся в условиях интерактивного обучения [3].

Исследовательская компетентность рассматривается как интегративное качество личности, включающее:

- мотивационную готовность к исследованию;
- знание методологии и методов научного познания;
- умение формулировать проблему и гипотезу;
- навык сбора, анализа и интерпретации данных;
- способность представлять и защищать результаты исследования.

Исследовательская компетентность включает в себя:

- когнитивный компонент (знания, понятия, теории);
- операциональный (навыки анализа, синтеза, планирования);
- рефлексивный (самооценка, критическое мышление);
- мотивационный (интерес к исследовательской деятельности, стремление к новизне) [4].

Интерактивное обучение — это форма организации образовательного процесса, при которой участники взаимодействуют друг с другом, с педагогом, с содержанием учебного материала, формируя субъект-субъектные отношения.

Методы интерактивного обучения опираются на идеи Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Дж. Дьюи, где обучение рассматривается как совместная деятельность и социальное взаимодействие [5].

Современные Информационно-коммуникационные технологии позволяют адаптировать традиционные и интерактивные методы под цифровую среду, в которой живут старшеклассники. При разумном использовании они: стимулируют интерес; дают свободу самовыражения; развивают цифровую речевую компетентность.

Форумы и онлайн-дискуссии создают условия для письменной аргументации и публичной реплики. Они обеспечивают участие более замкнутых учеников, которые чувствуют себя комфортнее в письменном формате [6].

Видеоблоги, подкасты помогают развить публичную речь, интонационную выразительность, работу с аудиторией, повышают мотивацию, так как близки по формату к привычным каналам потребления информации.

Совместные документы (Google Docs и пр.).

- Поддерживают групповую письменную коммуникацию и навыки онлайн-сотрудничества.
- Формируют грамотность, точность формулировок и умение согласовывать действия.

Интерактивные методы делают акцент на активном участии всех учеников и построении знаний в процессе взаимодействия. Они особенно эффективны для формирования устойчивых коммуникативных стратегий [7].

Интерактивные методы побуждают учащихся:

- самостоятельно формулировать вопросы;
- искать информацию;

- выдвигать гипотезы;
- проверять их;
- презентовать результаты.

Каждое занятие включает:

- постановку исследовательской задачи;
- моделирование ситуации неопределённости;
- самостоятельный выбор стратегии решения;
- оценку и рефлексию полученного результата.

Интерактивные технологии способствуют:

- развитию критического мышления;
- формированию информационной грамотности;
- укреплению мотивации к познанию;
- развитию навыков презентации и публичного выступления [8].

Эффективными интерактивными методами формирования исследовательской компетентности являются:

1. Проектный метод, который позволяет обучающимся выбирать тему исследования; планировать деятельность; искать информацию; презентовать итог.

2. При методе кейсов предлагается ситуация (проблема), по которой учащиеся должны: выявить ключевые вопросы; проанализировать данные; предложить решение; аргументировать позицию.

3. Веб-квест, при котором дается цифровой формат интерактивного задания, в котором: информация размещается в интернете; ученик проходит путь исследователя; создаёт итоговый продукт (презентация, пост, видео) [9].

4. Учебное исследование проводится по этапам:

1. Выбор темы.
2. Постановка гипотезы.
3. Сбор данных.
4. Анализ.
5. Защита результатов.

5. Дискуссия, мозговой штурм, дебаты развивают навыки: аргументации; ведения диалога; слушания; корректного несогласия [10].

Поскольку общество и способы коммуникации постоянно меняются, педагогика общения тоже нуждается в постоянном обновлении. Перспективными направлениями могут стать:

- Разработка моделей цифровой речевой культуры и критического восприятия информации в интернете;
- Изучение влияния социальных сетей и виртуального общения на подростковую речь;
- Создание адаптивных методик для учеников с особыми образовательными потребностями;
- Интеграция принципов инклюзивной коммуникации в школьную практику;
- Повышение коммуникативной компетентности самих педагогов, как основной фактор эффективности работы.

Внеурочная и проектная деятельность – это мощный ресурс формирования исследовательской деятельности у старшеклассников. Именно здесь создаются естественные и разнообразные речевые ситуации, в которых ученик может практиковать спонтанную речь, учиться сотрудничеству, аргументации, эмоциональному самовыражению и уважению к собеседнику. Школа, открывающая возможности для общения не только на уроке, но и в творчестве, общественной жизни, проектах и медиа, – формирует не просто обучающегося, а уверенного, социально зрелого и коммуникабельного человека [11].

Выводы. Формирование исследовательской компетентности – приоритет современной школы. Это не просто модный тренд, а необходимое условие развития личности, способной к самообразованию, принятию решений, решению сложных задач. Интерактивное обучение предоставляет для этого эффективный инструментарий: оно делает исследовательскую деятельность органичной частью учебного процесса, а ученика – активным участником познания [12].

Педагог, владеющий методами интерактивного обучения, способен сформировать у учеников: инициативность; критическое мышление; информационную грамотность; навык самостоятельного поиска и анализа. Интерактивность делает обучение не просто средством передачи знаний, а платформой для личностного и исследовательского роста.

Литература:

1. Абайханова, Д.С. Проблема мотивации студентов в обучении английскому языку / Д.С. Абайханова, Е.А. Лепшкова // Педагогический вестник. – Ялта, 2022. – № 24. – С. 4-9
2. Блинова, Е.Р. Методы интерактивного обучения / Е.Р. Блинова, Е.Н. Злобина. – Казань: КФУ, 2020.
3. Койчуева, Л.М. Факторы, влияющие на взаимосвязь самосознания и уровня толерантности подростка / Л.М. Койчуева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург, 2022. – № 5(207). – С. 560-563
4. Лепшкова, Е.А. Роль дистанционного обучения при преподавании и изучении иностранного языка / Е.А. Лепшкова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург, 2020. – № 7(185). – С. 203-206
5. Лепшкова, Е.А. Особенности процесса обучения чтению / Е.А. Лепшкова // Традиции и инновации в системе образования: материалы XII Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 142-148
6. Лепшкова, Е.А. Роль чтения в обучении иностранному языку / Е.А. Лепшкова // Традиции и инновации в системе образования: материалы XII Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 135-139
7. Лепшкова, Е.А. Формирование творческих способностей у подростков на уроках английского языка в общеобразовательной школе: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 10.05.2004 / Е.А. Лепшкова. – Карачаевск, 2004. – 20 с.
8. Овсишер, Г.М. Интернет и образование: первые шаги / Г.М. Овсишер, М.В. Овсишер // Стратегии обучения английскому языку: теория и практика. – Самара, 1998. – 98 с.
9. Полат, Е.С. Метод проектов: от идеи к практике / Е.С. Полат. – Москва: Просвещение, 2017.
10. Сафонова, Л.Ю. Методы интерактивного обучения: методические указания / Л.Ю. Сафонова. – Великие Луки: [б.и.], 2015. – 86 с.
11. Тоторкулова, К.А. Приоритеты современного образования / К.А. Тоторкулова // Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания: материалы XVIII Кирилло-Мефодиевских чтений. – Карачаевск: КЧГУ, 2022. – С. 217-220
12. Хосуева, Ф.А. Культура речи: предмет и проблемы дисциплины в изучении иностранных языков / Ф.А. Хосуева, Е.А. Лепшкова // Молодежь. Наука. Образование: материалы республиканской научной студенческой сессии. – Карачаевск: КЧГУ, 2020. – С. 347-352

АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАТУС УЧИТЕЛЕЙ КИТАЯ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Данное исследование направлено на изучение механизмов влияния таких факторов, как образовательная политика, условия труда, общественное признание и профессиональное развитие, на статус учителей. На основе данных 416 действительных анкет были проведены описательная статистика, оценка надежности и валидности, корреляционный анализ, регрессионный анализ и проверка посреднических эффектов. Результаты показали: (1) Обнаружены значимые различия в фоновых переменных учителей (пол, возраст и др.); измерительные шкалы демонстрируют хорошую надежность и валидность. (2) Обнаружена значимая положительная корреляция между основными переменными. (3) Образовательная политика, условия труда, социальное признание, профессиональное развитие ($\beta=0,181$) и эмоциональное выгорание учителей ($\beta=0,173$) достоверно положительно предсказывают статус учителя, при этом наиболее сильное влияние оказывают профессиональное развитие и выгорание. (4) Эмоциональное выгорание учителей играет значимую посредническую роль во влиянии указанных факторов на статус учителя, причем наибольший эффект посредничества наблюдается у профессионального развития (0,082). Результаты исследования предоставляют эмпирическую основу и политические рекомендации для повышения статуса учителей и оптимизации их профессиональной среды.

Ключевые слова: статус учителя; образовательная политика; рабочая среда; социальное признание; профессиональное развитие; психологическое выгорание учителей; опосредованный эффект.

Annotation. This study aims to investigate the mechanisms of influence of factors such as educational policies, working conditions, social recognition and professional development on teachers' status. Descriptive statistics, reliability and validity assessment, correlation analysis, regression analysis and testing of mediation effects were conducted on data from 416 valid questionnaires. The results showed: (1) Significant differences were found in teachers' background variables (gender, age, etc.); the measurement scales showed good reliability and validity. (2) A significant positive correlation was found between the background variables. (3) Educational policy, working conditions, social recognition, professional development ($\beta=0.181$) and teacher burnout ($\beta=0.173$) significantly positively predict teacher status, with professional development and burnout having the strongest influence. (4) Teacher emotional burnout plays a significant mediating role in the influence of the above factors on teacher status, with professional development having the strongest mediation effect (0.082). The results of the study provide an empirical basis and policy recommendations for improving teacher status and optimising their professional environment.

Key words: teacher status; educational policy; work environment; social recognition; professional development; teacher burnout; mediating effect.

Введение. В условиях глобализации и модернизации образования политика в отношении учителей стала одним из ключевых аспектов национальных образовательных реформ. Учителя не только передают знания, но и формируют личность и ценности учеников, что делает их профессионализм, стандарты компетенции и философию образования непосредственными факторами, влияющими на качество образования. Профессионализация преподавательского состава является важнейшим условием повышения качества образования, а разработка и внедрение высококачественных профессиональных стандартов для учителей стало значимой задачей педагогической политики как в России, так и в Китае [4, С. 80].

Профессиональный статус учителя является ключевой переменной качества образования. В 1966 году на «Межправительственной специальной конференции по положению учителей», состоявшейся во Франции, ЮНЕСКО приняла «Рекомендацию о положении учителей». В этой рекомендации подчеркивается профессиональный характер работы учителей и говорится, что «преподавание должно рассматриваться как профессия» [1, С. 53]. Что статус учителя напрямую связан с эффективностью образовательной системы и достижениями учащихся. Педагог и образование определяют будущее цивилизации, а тема преподавателя и его места в обществе является общей для всего мира. Положение педагога определяется укладом жизни того или иного государства и характеризуется растущим влиянием и развитием технологии [2, С. 282]. В процессе модернизации образования в Китае такие факторы среды, как политика «двойного сокращения» и распределение образовательных ресурсов между городом и деревней, оказали глубокое влияние на профессиональную экологию учителей. Данная статья, основываясь на данных опроса «Профессиональный статус учителей и связь с образовательной средой», эмпирически анализирует пути воздействия многомерных факторов образовательной среды, чтобы предоставить научные рекомендации для разработки политики.

Изложение основного материала статьи.

1. Описательная статистика.

Статистика основной информации

Название вопроса	Вариант ответа	Частота	Процент (%)
Ваш пол	Мужской	169	40.6
	Женский	247	59.4
	Младше 20 лет	21	5.0
Ваш возраст	21-30 лет	180	43.3
	21-30 лет	141	33.9
	41-50 лет	53	12.7
	Старше 51 года	21	5.0
	Среднее и ниже	19	4.6
Уровень Вашего образования	Среднее специальное	45	10.8
	Высшее (бакалавриат)	186	44.7
	Магистратура	117	28.1
	Докторантура и выше	49	11.8
	Начальная школа	129	31.0
Ваша ступень обучения	Средняя школа	136	32.7
	Старшая школа	75	18.0
	Высшее образование	76	18.3
Ваш регион	Город	328	78.8
	Сельская местность	88	21.2
Ваш стаж работы	1-3 года	103	24.8
	4-6 лет	179	43.0
	7-15 лет	101	24.3
	Более 15 лет	33	7.9
	Итого	416	100.0

В данном образце наблюдаются ярко выраженные характеристики по таким параметрам, как пол, возраст, уровень образования, образовательная ступень, регион и педагогический стаж: высокая доля учителей-женщин, преобладание педагогов среднего и молодого возраста, в целом высокий образовательный ценз, доминирование учителей базового образовательного этапа, значительное превышение численности городских педагогов над сельскими, концентрация молодых учителей – с небольшим стажем. Эти особенности не только формируют типичный портрет современного преподавательского состава, но и предоставляют ключевые точки опоры для последующих исследований.

2. Проверка надёжности.

Результаты анализа надёжности (Таблица 2) показали, что все измерительные шкалы и общая шкала обладают хорошей внутренней согласованностью. В частности, коэффициент Кронбаха α (Cronbach's α) для шкалы образовательной политики (4 пункта) составил 0,868, для шкалы условий труда (3 пункта) – 0,850, для шкалы общественного признания (4 пункта) – высокий 0,903, для шкалы профессионального развития (2 пункта) – 0,795, для шкалы эмоционального выгорания педагогов (2 пункта) – 0,811, для шкалы статуса учителя (2 пункта) – 0,732. Коэффициенты α всех шкал $\geq 0,7$, что удовлетворяет базовым требованиям анализа надёжности. Надёжность шкалы общественного признания особенно высока, шкалы образовательной политики, условий труда и эмоционального выгорания педагогов демонстрируют хорошую надёжность, надёжность шкал профессионального развития и статуса учителя также находится в приемлемом диапазоне. Коэффициент α общей шкалы составил 0,867, что дополнительно подтверждает стабильность и надёжность всего измерительного инструмента. Это обеспечивает прочную основу надёжности для последующего эмпирического анализа, гарантирует согласованность и точность исследовательских данных в измерительных измерениях и повышает достоверность и убедительность выводов исследования.

Таблица 2

Результаты анализа надёжности

Измерительная шкала	Кол-во пунктов	Коэф. α шкалы	Коэф. α общ. шкалы
Образовательная политика	4	0.868	0.867
Условия труда	3	0.850	
Общественное признание	4	0.903	
Профессиональное развитие	2	0.795	
Эмоц. выгорание педагогов	2	0.811	
Статус учителя	2	0.732	

3. Проверка валидности.

Был проведен анализ результатов теста Кайзера-Мейера-Олкина (КМО) и сферичности Бартлетта (Таблица 3-1) для проверки конструктивной валидности шкал. Значение меры адекватности выборки КМО составило 0,824, что превышает рекомендуемый порог 0,8, указывая на высокую частную корреляцию между переменными и пригодность данных для факторного анализа. Результаты теста сферичности Бартлетта показали: приближенное значение хи-квадрат (χ^2) = 3634,133, степени свободы (df) = 136, уровень значимости (Sig.) = 0,000 (меньше 0,001). Это позволяет отвергнуть нулевую гипотезу о независимости переменных, указывая на наличие значимой корреляции между наблюдаемыми переменными и дополнительно подтверждая применимость факторного анализа. Результаты свидетельствуют о хорошей основе конструктивной валидности данных, подходящих для исследования скрытых структурных связей между переменными с помощью факторного анализа.

Результаты теста КМО и Бартлетта

Мера адекватности выборки КМО		.824
Тест сферичности Бартлетта	Приближенный χ^2	3634.133
	df	136
	Sig	.000

Объясненная общая дисперсия (использовался метод главных компонент) показала: среди начальных собственных значений собственные значения первых шести факторов превышают 1 (5,618; 2,505; 1,701; 1,393; 1,090; 1,037 соответственно), соответствующие проценты дисперсии составляют 33,048%, 14,735%, 10,005%, 8,192%, 6,414%, 6,100%, а кумулятивная дисперсия достигает 78,495%. Это указывает на то, что эти шесть факторов объясняют почти 78,5% информации исходных переменных, демонстрируя сильную обобщающую способность. Суммы квадратов извлеченных нагрузок совпадают с первыми шестью начальными собственными значениями, подтверждая извлечение шести факторов с собственными значениями >1. Суммы квадратов вращенных нагрузок, путем корректировки распределения дисперсии, делают факторную структуру более четкой (например, проценты дисперсии первых шести факторов после вращения составляют 18,508%, 17,108%, 13,520%, 10,130%, 9,970%, 9,259% соответственно, кумулятивная дисперсия по-прежнему 78,495%), что облегчает последующую интерпретацию фактического содержания факторов.

4. Корреляционный анализ.

Таблица 4

Корреляционный анализ (Пирсон)
(1) Анализ корреляций ключевых переменных

		Образ. политика	Условия труда	Общ. признание	Проф. развитие	Эмоц. выгорание	Статус учителя
Образ. политика	Корр. Пирсона	1	.442**	.295**	.125*	.132**	.261**
	Знач. (2-стор.)		.000	.000	.011	.007	.000
Условия труда	Корр. Пирсона	.442**	1	.358**	.155**	.170**	.276**
	Знач. (2-стор.)	.000		.000	.001	.001	.000
Общ. признание	Корр. Пирсона	.295**	.358**	1	.340**	.293**	.315**
	Знач. (2-стор.)	.000	.000		.000	.000	.000
Проф. развитие	Корр. Пирсона	.125*	.155**	.340**	1	.380**	.323**
	Знач. (2-стор.)	.011	.001	.000		.000	.000
Эмоц. выгорание	Корр. Пирсона	.132**	.170**	.293**	.380**	1	.315**
	Знач. (2-стор.)	.007	.001	.000	.000		.000
Статус учителя	Корр. Пирсона	.261**	.276**	.315**	.323**	.315**	1
	Знач. (2-стор.)	.000	.000	.000	.000	.000	
N		416	416	416	416	416	416

** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).

* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).

5. Регрессионный анализ.

Таблица 5

Результаты регрессионного анализа
(1) Анализ соответствия модели и проверка значимости

	Нестандартизир. коэф.		Стандартизир. коэф.	t	p
	B	Стд. ошибка	Beta		
(Константа)	.924	.230		4.017	.000
Образ. политика	.138	.054	.127	2.575	.010
Условия труда	.122	.052	.118	2.335	.020
Общественное признание	.128	.052	.123	2.437	.015
Профессиональное разви	.173	.047	.181	3.694	.000
Эмоц. выгорание педаг.	.161	.045	.173	3.594	.000
R ²	.217				
Скорректир. R ²	.208				
F	F=22.752, p=0.000				

Примечание: Зависимая переменная = Статус учителя

Модель регрессии в целом значима ($F=22,752$, $p=0,000$), что указывает на статистически значимую линейную связь между независимыми переменными и зависимой переменной «Статус учителя». Скорректированный $R^2=0,208$ означает, что образовательная политика, условия труда, общественное признание, профессиональное развитие и эмоциональное выгорание педагогов совместно объясняют 20,8% вариации статуса учителя. Модель демонстрирует определенный уровень соответствия зависимой переменной и способна уловить взаимосвязи между переменными.

(2) Анализ влияния переменных и выводы.

Все независимые переменные значимо положительно предсказывают статус учителя ($p<0,05$). Стандартизированные коэффициенты (Beta) профессионального развития ($\beta=0,181$) и эмоционального выгорания педагогов ($\beta=0,173$) являются наибольшими, что указывает на их роль как ключевых факторов влияния (первый отражает усиление статуса за счет профессионального развития, второй требует контекстуальной интерпретации связи выгорания и статуса, например, «выгоревшие учителя больше фокусируются на повышении статуса»). Образовательная политика ($\beta=0,127$), условия труда ($\beta=0,118$) и общественное признание ($\beta=0,123$) также значимо влияют на статус учителя.

6. Проверка посреднических эффектов.

Анализ коэффициентов путей (Таблица 6) показывает следующее: стандартизированные величины эффекта всех четырех путей (Ind1 до Ind4) являются положительными (0,041; 0,048; 0,074; 0,082 соответственно), и их доверительные интервалы (LLCI и ULCI) не включают 0 (например, для Ind1: 0,009-0,080; для Ind4: 0,040-0,133 и т.д.). Это свидетельствует о том, что влияние образовательной политики, условий труда, общественного признания и профессионального развития на статус учителя через эмоциональное выгорание педагогов является значимым ($p<0,05$). По величине эффекта путь Ind4 (Профессиональное развитие → Эмоциональное выгорание педагогов → Статус учителя) имеет наибольшую величину эффекта (0,082), за ним следует путь Ind3 (Общественное признание → Эмоциональное выгорание педагогов → Статус учителя, 0,074). Эффекты путей Ind2 (Условия труда → Эмоциональное выгорание педагогов → Статус учителя, 0,048) и Ind1 (Образовательная политика → Эмоциональное выгорание педагогов → Статус учителя, 0,041) относительно меньше.

Это означает, что среди этих четырех посреднических путей положительное влияние профессионального развития на статус учителя через эмоциональное выгорание педагогов является наиболее выраженным, влияние общественного признания занимает второе место, а влияние условий труда и образовательной политики слабее. Стандартные ошибки (SE) всех путей малы (0,018-0,024), что дополнительно подтверждает стабильность и надежность результатов оценки.

Таблица 6

Анализ коэффициентов путей

Путь	Стандартизированная величина эффекта	SE	LLCI	ULCI
Ind1	.041	.018	.009	.080
Ind2	.048	.018	.018	.086
Ind3	.074	.022	.035	.121
Ind4	.082	.024	.040	.133

Примечание:

Ind1: Образ. политика → Эмоц. выгорание педагогов → Статус учителя

Ind2: Условия труда → Эмоц. выгорание педагогов → Статус учителя

Ind3: Общ. признание → Эмоц. выгорание педагогов → Статус учителя

Ind4: Проф. развитие → Эмоц. выгорание педагогов → Статус учителя

Выводы. На основе всестороннего анализа 416 действительных анкет были выявлены многомерные характеристики современного учительского сообщества и сложные взаимосвязи их текущего профессионального положения с образовательной средой. Основные выводы исследования обобщены следующим образом:

1. Явно выражены тенденции к омоложению, феминизации и повышению уровня образования учительского состава, а также к неравномерному распределению между городом и деревней.

2. Измерительные инструменты демонстрируют хорошую надежность и валидность, закладывая основу для последующих исследований.

3. Профессиональное развитие и эмоциональное выгорание педагогов являются ключевыми факторами, влияющими на статус учителя.

4. Эмоциональное выгорание педагогов играет значимую посредническую роль во влиянии множественных факторов на статус учителя.

Данное исследование предоставляет эмпирическую основу для понимания связи текущего профессионального положения учителей с образовательной средой, но имеет определенные ограничения. Во-первых, будучи поперечным исследованием, оно не может полностью раскрыть причинно-следственные связи между переменными; в будущем можно попробовать использовать лонгитюдный дизайн. Во-вторых, анкетный опрос может содержать ошибки самоотчетов. Будущие исследования могут сочетать интервью, наблюдение и другие методы для получения более богатых и глубоких данных. Наконец, выявленная в данном исследовании положительная корреляция между эмоциональным выгоранием и статусом учителя заслуживает более глубокого качественного изучения в последующих исследованиях для выяснения сложных механизмов, лежащих в ее основе.

Литература:

1. Глушкова, Н.И. К проблеме оказания психологической помощи учителю общеобразовательной школы в условиях социального стресса / Н.И. Глушкова, Н.В. Борисенко // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 5. – С. 52-54
2. Морозова, Н.Ю. Роль и статус преподавателя в контексте Глобального образования / Н.Ю. Морозова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2012. – №13. – С. 281-286
3. Чжу, Нинбо. О профессиональном духе учителей / Нинбо Чжу // Образовательные науки. – 1999. – № 3. – С. 53-55
4. Ян, Цзин. Сравнительное исследование профессиональных стандартов российских и китайских учителей начальной и средней школы / Цзин Ян // Исследования в области зарубежного образования. – 2015. – № 5. – С. 80-89

УДК 378.1

старший преподаватель кафедры И-11 «Иностранный язык для
аэрокосмических специальностей» Литвинова Марина Юрьевна

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН В ПРАКТИКЕ РАЗРАБОТКИ ОНЛАЙН-КУРСОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена анализу актуальности и развития онлайн-курсов в системе высшего образования, с особым акцентом на педагогический дизайн как ключевой фактор их эффективности. Рассмотрены вызовы, стоящие перед онлайн-образованием в условиях растущей конкуренции, и задачи, связанные с разработкой качественных онлайн-курсов, соответствующих современным образовательным стандартам и потребностям обучающихся. Проанализирована роль программы «Приоритет 2030» в цифровой трансформации российских вузов. Особое внимание уделено необходимости методичного подхода к созданию учебных материалов и изменению роли преподавателя в онлайн-образовании. Подчеркнута важность доступности, гибкости, разнообразия образовательных ресурсов, масштабируемости и индивидуализации онлайн-курсов. Также рассмотрена эволюция онлайн-курсов на примере обучения иностранным языкам, начиная с простых дистанционных форматов и заканчивая современными интерактивными платформами.

Ключевые слова: онлайн-образование, высшее образование, педагогический дизайн, цифровизация, онлайн-курсы, иностранные языки, программа «Приоритет 2030», образовательные технологии, дистанционное обучение, методика преподавания.

Annotation. The article analyzes the relevance and development of online courses in the higher education system, with a special emphasis on pedagogical design as a key factor in their effectiveness. The article considers the challenges facing online education in the context of growing competition and the tasks associated with the development of high-quality online courses that meet modern educational standards and the needs of students. The role of the Priority 2030 program in the digital transformation of Russian universities is analyzed. Particular attention is paid to the need for a methodical approach to the creation of educational materials and the changing role of the teacher in online education. The importance of accessibility, flexibility, diversity of educational resources, scalability and individualization of online courses is emphasized. The evolution of online courses is also considered using the example of teaching foreign languages, starting from simple distance formats and ending with modern interactive platforms.

Key words: online education, higher education, pedagogical design, digitalization, online courses, foreign languages, Priority 2030 program, educational technologies, distance learning, teaching methods.

Введение. Возрастающая конкуренция в сфере образования создает серьёзные вызовы для онлайн-образования в вузах в аспектах маркетинга, эффективности и продолжительности образовательных онлайн-программ. В связи с этим одной из главных задач становится разработка качественного педагогического дизайна онлайн-курсов, который соответствует современным стандартам и учитывает психолого-педагогические особенности целевой аудитории. Поиск новых подходов в области педагогического дизайна является предметом интереса не только российских, но и зарубежных исследователей [3, С. 213]. Российские вузы участвуют в программе «Приоритет 2030», активно развивают цифровые среды.

Изложение основного материала статьи. К 2030 году выпускники должны уметь анализировать данные и принимать решения с помощью технологий, получая основные и дополнительные дипломы. Однако нехватка навыков преподавателей и студентов замедляет цифровую трансформацию.

Цифровые технологии важны, но ключевым остается методичный подход к учебному материалу. Роль преподавателя меняется – он становится организатором и дизайнером учебного процесса, выбирая цифровые инструменты и создавая эффективное обучение [4, С. 115].

Актуальность онлайн-курсов в высшем образовании обусловлена несколькими важными факторами (Таблица 1).

Таблица 1

Актуальность онлайн-курсов в высшем образовании

Фактор	Содержание
Доступность и гибкость обучения	Онлайн-формат позволяет студентам учиться в удобное время и из любого места, что особенно важно для тех, кто совмещает учебу с работой или проживает далеко от вуза.
Быстрая адаптация к изменениям рынка труда	Современные профессии требуют постоянного обновления знаний и навыков. Онлайн-курсы обеспечивают возможность оперативно получить актуальные компетенции.
Разнообразие образовательных ресурсов	Цифровые технологии позволяют использовать мультимедийные материалы, интерактивные задания и виртуальные лаборатории, что повышает качество и эффективность обучения.
Масштабируемость и индивидуализация	Онлайн-курсы позволяют обучать большое количество студентов одновременно, при этом учитывая их индивидуальные потребности и темп освоения материала.
Поддержка непрерывного образования	В условиях быстро меняющегося мира онлайн-курсы способствуют развитию навыков lifelong learning, что становится необходимостью для успешной карьеры.

Таким образом, онлайн-курсы в высшем образовании становятся неотъемлемой частью современной образовательной системы, обеспечивая доступность, актуальность и качество подготовки специалистов. История развития онлайн-курсов по иностранным языкам отражает эволюцию технологий и подходов в образовании, начиная с простых дистанционных форматов и заканчивая современными интерактивными платформами.

В начале 1990-х годов с распространением интернета появились первые дистанционные курсы, которые представляли собой текстовые материалы и аудиозаписи, доступные по электронной почте или через простые веб-сайты. Это позволило ученикам из разных стран получать базовые знания без необходимости посещать языковые школы.

В 2000-х годах с развитием мультимедийных технологий и видеоконференций появились более интерактивные форматы: живые онлайн-занятия с преподавателями, видеоуроки, интерактивные упражнения и тесты. Появились платформы, такие как Rosetta Stone, которые использовали методику погружения в язык с помощью аудио и визуальных материалов.

С 2010-х годов начался настоящий бум онлайн-образования. Появились массовые открытые онлайн-курсы (MOOCs), мобильные приложения (Duolingo, Babbel), а также платформы с искусственным интеллектом, которые адаптируют обучение под уровень и интересы пользователя. Важным трендом стало использование геймификации и социальных элементов для мотивации и практики языка.

Сегодня онлайн-курсы по иностранным языкам предлагают комплексные программы с живыми преподавателями, автоматизированной проверкой произношения, виртуальной реальностью и возможностями для общения с носителями языка, что значительно повышает эффективность и доступность изучения.

Таким образом, развитие онлайн-курсов по иностранным языкам прошло путь от простых текстовых материалов до высокотехнологичных интерактивных систем, отвечающих современным требованиям обучения.

Современная ситуация с развитием онлайн-курсов по иностранным языкам характеризуется быстрым ростом и высокой востребованностью, обусловленной несколькими ключевыми факторами (Таблица 2).

Таблица 2

Факторы развития онлайн-курсов по иностранным языкам

Факторы	Содержание
Технологическое совершенствование	Современные платформы используют искусственный интеллект, машинное обучение и распознавание речи для персонализации обучения, автоматической проверки произношения и адаптации материалов под уровень студента.
Массовая доступность	Онлайн-курсы доступны в любое время и из любой точки мира, что расширяет возможности для изучения языков вне зависимости от географических и временных ограничений.
Разнообразие форматов	Существуют курсы с живыми занятиями и преподавателями, самостоятельные программы, мобильные приложения, интерактивные игры и виртуальная реальность, что позволяет выбрать подходящий формат под индивидуальные предпочтения.
Геймификация и мотивация	Внедрение игровых элементов, соревновательных заданий и системы достижений стимулирует регулярное обучение и повышает вовлеченность студентов.
Социальное взаимодействие	Многие платформы предлагают возможность общения с носителями языка и другими учащимися через чаты, видеозвонки и форумы, что улучшает практику разговорных навыков.
Профессиональная ориентация	Онлайн-курсы включают специализированные программы для бизнеса, туризма, науки и других сфер, что делает обучение более целенаправленным и полезным.

Анализ таблицы показывает, что развитие онлайн-курсов по иностранным языкам основано на интеграции передовых технологий, обеспечении доступности, разнообразии форматов обучения, применении мотивационных инструментов, развитии социальных навыков и ориентации на профессиональные потребности. Это делает онлайн-курсы привлекательными и эффективными для широкого круга обучающихся. Однако, несмотря на все преимущества, сохраняются вызовы, такие как необходимость высокой самоорганизации у студентов, качество преподавания и проблема мотивации при самостоятельном обучении.

В целом, онлайн-курсы по иностранным языкам продолжают активно развиваться, становясь все более технологичными, доступными и эффективными инструментами для изучения языков в современном мире. Анализ современных исследований, посвящённых особенностям интеграции и разработке онлайн-курсов по иностранным языкам преподавателями вузов, выявляет множество важных аспектов, которые необходимо учитывать при создании и внедрении таких курсов. Эти работы подчеркивают сложность процесса и разнообразие факторов, влияющих на успешность интеграции онлайн-обучения в университетскую практику, а также акцентируют внимание на необходимости тщательного проектирования с учётом педагогических, технических и методических особенностей [2, С. 155].

Особое значение при разработке онлайн-курсов имеет педагогический дизайн. Анализ научных источников показывает, что педагогический дизайн направлен на проектирование образовательной среды и учебных материалов для эффективного достижения учебных целей. Он является современным инструментом разработки цифровых ресурсов, адаптируемым к онлайн-формату. Педагогический дизайн позволяет создавать мультимедийные материалы с учётом особенностей обучающихся и интегрирует знания из педагогики, психологии и информационных технологий, что обеспечивает его междисциплинарный характер [5, С. 250]. Основная цель педагогического дизайна заключается в формировании эффективной образовательной среды. Процесс его проектирования неизбежно связан с созданием информационно-образовательного пространства, которое способствует максимально полному развитию когнитивных возможностей студентов и раскрытию их личностного потенциала. В последние годы внедрение этой современной образовательной технологии уверенно становится трендом в развитии высшего образования как в России, так и за рубежом [1, С. 4].

Роль педагогического дизайна при разработке онлайн-курсов по изучению иностранного языка является фундаментальной для создания эффективного и увлекательного образовательного процесса. Он помогает логично структурировать учебный материал, разбивая его на последовательные модули и уроки, что способствует постепенному и глубокому усвоению языка. При этом педагогический дизайн учитывает особенности целевой аудитории - уровень владения языком, возраст, цели и мотивацию студентов – что позволяет создавать персонализированные программы обучения и повышать их эффективность.

Кроме того, педагогический дизайн определяет оптимальные методы подачи материала, выбирая между видеоуроками, интерактивными заданиями, аудиоматериалами и игровыми элементами, чтобы поддерживать интерес и вовлечённость учащихся. Он также способствует внедрению интерактивных элементов, таких как упражнения на говорение, письменные задания и тесты с мгновенной обратной связью, что помогает закреплять знания и получать своевременные рекомендации.

Педагогический дизайн играет важную роль в мотивации студентов, используя различные способы поощрения и создавая условия для взаимодействия и поддержки внутри обучающего сообщества. При этом он учитывает технические возможности и ограничения платформы, обеспечивая удобство доступа к материалам на разных устройствах. Наконец, педагогический дизайн включает разработку критериев оценки и анализа эффективности обучения, что позволяет своевременно корректировать курс для достижения лучших результатов.

Переход к онлайн-формату обучения не отменяет базовых алгоритмов проектирования курсов, так как предметная область всегда связана с дидактикой, а выбранные области проектирования, вне зависимости от языка обучения, часто предметно близки. Универсальные алгоритмы охватывают весь спектр планирования любого курса, однако требуют адаптации для онлайн-среды. В частности, этапы отбора и организации контроля и оценивания необходимо интегрировать,

учитывая расширенные технологические возможности современных онлайн-платформ для реализации методических идей в этой области.

Таким образом, педагогический дизайн объединяет содержание, методы и технологии, создавая качественный онлайн-курс по иностранному языку, ориентированный на максимальное усвоение и практическое применение знаний.

В заключении можно отметить, что внедрение онлайн-образования в высших учебных заведениях представляет собой перспективное направление, сталкивающееся с рядом вызовов, требующих комплексного подхода. Конкуренция в сфере онлайн-образования делает необходимым разработку качественного педагогического дизайна курсов, учитывающего как современные стандарты, так и психолого-педагогические особенности целевой аудитории.

Реализация программы «Приоритет 2030» и активное развитие цифровой среды в российских вузах требуют решения проблемы нехватки цифровых навыков у преподавателей и студентов. При этом ключевым фактором успеха остаётся методичный подход к учебному материалу и переосмысление роли преподавателя как организатора и дизайнера учебного процесса.

Выводы. Актуальность онлайн-курсов обусловлена их доступностью, гибкостью, способностью адаптироваться к изменениям рынка труда, разнообразием образовательных ресурсов, возможностью масштабирования и индивидуализации, а также поддержкой непрерывного образования. Успешная реализация потенциала онлайн-образования требует совместных усилий образовательных учреждений, преподавателей и студентов, а также целенаправленной работы по устранению выявленных проблем и развитию цифровой компетентности всех участников образовательного процесса.

Литература:

1. Асанов, С.А. Педагогический дизайн и педагогическое проектирование как эффективные технологии организации образовательного процесса в вузе / С.А. Асанов, Г.В. Акименко // *Дневник науки*. – 2020. – № 8(44). – 4 с.
2. Глумова, Е.П. Проектирование современного электронного учебного курса по иностранному языку для студентов технических вузов / Е.П. Глумова, Б.А. Жигалев, М.А. Морозова // *Язык и культура*. – 2024. – № 65. – С. 143-166
3. Зиятдинова, Ю.Н. Педагогический дизайн онлайн-курсов по иностранному языку / Ю.Н. Зиятдинова, Е.Е. Царева, Ф.Т. Галеева // *Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*. – 2023. – № 1(69). – С. 213-218
4. Истомина, Е.В. Педагогический дизайн как технология разработки онлайн-курсов в условиях цифровизации образования / [Е.В. Истомина, Е.В. Лебедина]; под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой // *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2024): сб. статей V международной научно-практической конференции. 14-15 ноября 2024 г.* – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. – С. 99-115
5. Никитюк, Н.А. Педагогический дизайн в системе подготовки будущих учителей иностранных языков: классический университет vs педагогический вуз / Н.А. Никитюк, А.А. Прохорова, В.К. Безукладников // *Язык и культура*. – 2024. – № 68. – С. 247-266

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Лощилова Анна Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

доктор педагогических наук, профессор Винокурова Наталья Федоровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МОДУЛЯ «В ДИАЛОГЕ С КУЛЬТУРНЫМ ЛАНДШАФТОМ»

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью обеспечения экологической безопасности страны, сохранения её природных и культурных объектов, что требует формирования у подрастающего поколения способов эколого-ориентированной жизнедеятельности в окружающей среде. Значительным потенциалом в решении данной задачи обладают культурные ландшафты. С точки зрения средового подхода они выступают культурно-экологической средой, содержащей широкий спектр возможностей для развития личности и понимания ею способов коэволюции человека и природы. Целью исследования является теоретическое обоснование и разработка образовательного модуля «В диалоге с культурным ландшафтом». В ходе исследования определен воспитательный потенциал культурного ландшафта, уточнены сущность и особенности эколого-ориентированной жизнедеятельности. Выявлены теоретико-методологические основы разработки образовательного модуля «В диалоге с культурным ландшафтом». Раскрыта его специфика, содержание разделов, сконструированное с учетом последовательности формирования эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся в культурном ландшафте. Представлено тематическое планирование. Разработанный модуль обеспечивает чувственное восприятие, осмысление и творческое освоение обучающимися информационно-ценностной составляющей культурного ландшафта, постижение его интегрального потенциала, коэволюционной сущности, роли эколого-ориентированной жизнедеятельности в его устойчивом развитии. Результаты исследования имеют практическую значимость для преподавателей, аспирантов, студентов педагогических вузов, школьных учителей. Они могут быть использованы при разработке программных и методических материалов, содержания проектных сессий, культурно-экологических ситуаций, обеспечивающих формирование эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся.

Ключевые слова: эколого-ориентированная жизнедеятельность, образовательный модуль, культурный ландшафт, обучающиеся, коэволюция, диалог, жизневосприятие, жизнеосмысление, жизнотворчество, субъект, экологический императив, ценности, устойчивое развитие.

Annotation. The relevance of the article is due to the need to ensure the ecological safety of the country, the preservation of its natural and cultural sites, which requires the formation of the younger generation of ways of environmentally oriented living in the environment. Cultural landscapes have significant potential in solving this problem. From the point of view of the environmental approach, they act as a cultural and ecological environment containing a wide range of opportunities for the development of personality and its understanding of the ways of co-evolution of man and nature. The purpose of the research is the theoretical substantiation and development of the educational module "In dialogue with the cultural landscape". In the course of the research, the educational potential of the cultural landscape was determined, the essence and features of environmentally oriented life activity were clarified. The theoretical and methodological foundations of the development of the educational module "In dialogue with the cultural landscape" are revealed. Its specifics are revealed, the content of the sections is designed taking into account the sequence of

formation of the environmentally oriented life activity of students in the cultural landscape. Thematic planning is presented. The developed module provides students with sensory perception, comprehension and creative development of the information and value component of the cultural landscape, comprehension of its integral potential, coevolutionary essence, and the role of environmentally oriented life activities in its sustainable development. The research results are of practical importance for teachers, graduate students, students of pedagogical universities, and school teachers. They can be used in the development of program and methodological materials, the content of project sessions, cultural and environmental situations that ensure the formation of an environmentally oriented life of students.

Key words: environmental-oriented life, educational module, cultural landscape, students, co-evolution, dialogue, life perception, life-related, life creation, subject, ecological imperative, values, sustainable development.

Введение. В условиях современных экологических вызовов и угроз, необходимости обеспечения технологического и экологического суверенитета первостепенную роль приобретает формирование у обучающихся способов эколого-ориентированной жизнедеятельности, обеспечивающих коэволюцию природы и человека [7].

Актуальность решения данной задачи детерминирована требованиями нормативных документов в области экологического образования и воспитания, личностно-деятельностной парадигмой современного образования, предполагающей становление обучающихся в качестве субъектов жизнедеятельности, способных не только к изменению себя, но и окружающего мира (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская, В.В. Сериков и др.).

Как указывают К.В. Карпинский, О.И. Мартынюк, Е.Ю. Коржова, О.В. Рудыхинной и др., жизнедеятельность представляет собой форму активности субъекта, проявляющуюся в процессе постановки целей, выборе средств достижения результата, способов взаимодействия с окружающим миром. Особое внимание исследователями обращается на тот факт, что содержательная характеристика субъектности заключается в ценностях, смыслах, жизненных ориентациях личности [3; 4; 6; 8]. С точки зрения К.В. Карпинского, жизнедеятельность субъекта выступает метасистемным уровнем организации освоенных и выполняемых им видов деятельности [3].

В исследованиях Н.Ф. Винокуровой, Н.Н. Демидовой, А.А. Ложиловой, А.В. Зулхарнаевой эколого-ориентированная жизнедеятельность личности рассматривается как деятельностное проявление культуры природопользования, выступающей регулятором взаимоотношений природы и человека [2; 9]. Опираясь на существующие подходы, авторами выделяются способы жизневосприятия, жизнеосмысления и жизнетворчества субъекта в культурном ландшафте, обеспечивающие целостность процессов познания, переживания и действия (содействия).

Воспитательные возможности культурного ландшафта, его влияние на образ жизни и жизнедеятельность человека указывали Б.Б. Родоман, В.А. Николаев, Ю.А. Веденин, Е.Ю. Колбовский, В.Л. Каганский, М.В. Рагулина, и др. Обобщая различные исследовательские подходы, отметим, что культурный ландшафт как сложная территориальная система, выступает результатом сотворчества человека и природы, осуществляемого в процессе освоения его пространства. Он кристаллизирует информацию о культурно-исторической памяти, традициях, ценностях, заложенных в нём предыдущими поколениями. По утверждению Ю.А. Веденина, культурный ландшафт является результатом соединенного действия художественно-творческой, интеллектуально-созидательной, рутинной жизнеобеспечивающей деятельности человека и природных процессов [1]. Таким образом, воспитательный потенциал данного феномена актуализирует значимость его использования в формировании способов эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся. В рамках среднего подхода культурный ландшафт представляет собой культурно-экологическую образовательную среду, содержащую множество возможностей для духовного воспитания личности, усвоения ею коэволюционных ценностей, экологических императивов, культурно-исторической памяти, обеспечения единства и взаимосвязи познания, переживания и действия, активного проявления обучающимися «самости»: самоидентификации, самоопределения и самореализации в процессе культурного освоения его пространства [2; 9].

Решение данной задачи требует дальнейшего осмысления проблемы формирования эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся в культурных ландшафтах и разработки программно-методических материалов, обеспечивающих эффективную реализацию данного процесса в образовательной практике.

Целью статьи выступает теоретическое обоснование и создание образовательного модуля «В диалоге с культурным ландшафтом», обеспечивающим формирование эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Теоретическую базу исследования составили совокупность следующих идей и положений:

- идеи постнеклассичности о «человекоразмерных» объектах познания (В.С. Степин) и человекоразмерности образования [5];
- идеи становления новой культуры, обеспечивающей развитие активного действующего субъекта в осуществлении эколого-ориентированной жизнедеятельности (Е.В. Бондаревская, А.П. Валицкая, Н.Е. Щуркова и др.);
- положения исследований о культурном ландшафте как ценностно-информационном ресурсе (Ю.А. Веденин); о системном, интегральном подходе к рассмотрению культурного ландшафта (М.В. Рагулина);
- положения о методических аспектах реализации воспитательного потенциала культурном ландшафте в развитии личности (Н.Ф. Винокурова, Н.Н. Демидова, А.В. Зулхарнаева, А.А. Ложилова).

Данные идеи и положения определили выбор методологических подходов, выступивших основой разработки образовательного модуля «В диалоге с культурным ландшафтом»: коэволюционный субъектно-деятельностный, интегральный, ландшафтно-средовой, культурно-экологический. Они позволили целостно осмыслить целевые ориентиры, содержание и возможности образовательного модуля.

Целью образовательного модуля является формирование эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся в процессе изучения культурных ландшафтов ближайшего социоприродного окружения.

Установлено, что эколого-ориентированная жизнедеятельность проявляется в освоенных и выполняемых обучающимися различных формах и видах созидательной активности (познании, общении, деятельности) в окружающей среде. Динамика её развития задаётся траекторией культуросообразного процесса освоения ландшафтов: «адаптация – осмысление – творчество», отражается в способах жизневосприятия, жизнеосмысления и жизнетворчества [2].

Содержание образовательного модуля обеспечивает освоение обучающимися информационно-ценностной составляющей культурного ландшафта, постижение его интегрального потенциала, коэволюционной сущности, комплексного характера существующих в нем связей, что выступает основой освоения моделей эколого-ориентированной жизнедеятельности.

Модуль включает три раздела, содержание которых отбиралось с учетом этапов и особенностей формирования эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся. Темы раздела предполагают последовательное освоение способов эколого-ориентированной жизнедеятельности:

- 1) овладение ценностно-обусловленным знанием об особенностях взаимодействия человека и природы;

2) осмысление ценности культурных ландшафтов в обеспечении коэволюции человека и природы, включение во внутренний диалог с основными компонентами ландшафта;

3) применение полученных знаний и умений в процессе подготовки проекта, который выступает заключительным «аккордом» каждого раздела.

Рассмотрим специфику разделов более детально.

Раздел 1. Культурный ландшафт: в мире образов предполагает фокусировку на внешнем облике и знаково-символической составляющей ландшафта, что выступает основой формирования в сознании обучающихся его целостного образа.

Происходит освоение обучающимися разнообразных представлений о культурном ландшафте как объекте наследия, его сущности, специфике, основных структурных элементах и функциях. Приводится типология культурных ландшафтов по ЮНЕСКО, раскрываются содержащиеся в них материальные и духовные ценности, историческая память. Происходит знакомство с ландшафтным кодом как иерархической совокупности различных кодов, его структурой, спецификой, информационными уровнями, особенностями формирования и «прочтения». Раскрывается семиотическая концепция ландшафта как текста. Историко-культурный образ культурного ландшафта.

Последняя тема раздела предполагает обобщение полученных знаний и умений и применение их в проектной сессии «Культурный ландшафт в моем восприятии: образы и смыслы». Обучающимся предлагается проанализировать окружающих их ландшафты с использованием методики К. Линча, создать их художественно-географический образ, а также карту-анаморфозу.

Раздел 2. «Культурный ландшафт сквозь призму его компонентов» ориентирует на понимание роли и особенностей каждого из ключевых компонентов ландшафта, существующих между ними причинно-следственных связей и характера взаимодействий.

В процессе диалога с природным компонентом рассматривается его влияние на эволюцию культурного ландшафта, раскрываются причины, сущность и последствия воздействия природных условий (рельефа, внутренних вод, животного и растительного мира и др.) на формирование традиций, экологических императивов, особенностей хозяйственной деятельности местного сообщества.

Диалог с социально-экономическим компонентом культурного ландшафта осуществляется через анализ воздействия социальных, техногенных факторов, образа жизни и мышления населения на развитие природного и культурного слоя ландшафта, формирование ценностного отношения личности к нему. Изучается воздействие ценностей, традиций, обычаев, материальных объектов культурного наследия на организацию пространства природы, социума и отдельного субъекта.

Вместе с тем происходит фокусировка внимания обучающихся на влиянии отдельной личности на развитие других компонентов культурного ландшафта, формирование и сохранение его достопримечательностей (ценностно-значимых объектов).

Таким образом, темы данного раздела ориентированы на приобретение обучающимися опыта познания механизмов функционирования культурного ландшафта, способствуют развитию системного мышления, осознанию взаимосвязей между человеком, обществом и природой. Обучающиеся включаются в деятельность по осмыслению важности сохранения целостности и подлинности культурных ландшафтов, конструированию эколого-этических норм жизнедеятельности в нём.

Результатом изучения данного раздела является проектная сессия: «Читая палимпсест культурного ландшафта».

Обучающиеся на примере нескольких культурных ландшафтов осуществляют поиск «формулы» гармоничного развития человека и природы.

Раздела 3. Культурный ландшафт как целостная система: сохраняем устойчивость фокусирует внимание на сущности, специфике и роли экологического императива в сохранении целостности и устойчивого развития культурного ландшафта как объекта наследия. Рассматриваются экологическое и этическое кредо выдающихся личностей. Приводятся примеры проблемы деградации культурных ландшафтов, утраты, «хранящейся» в них исторической памяти.

Практическое применение полученных знаний и закрепление умений происходит в ходе проектной сессии «Проектная сессия «Land-шифтинг: конструируем сценарии и модели эколого-ориентированного взаимодействия с культурным ландшафтом»», в ходе которой происходит определение этических и правовых основ ответственной жизнедеятельности личности в окружающих ландшафтах, разработка продуктивных сценариев взаимодействия.

Таблица 1

Тематическое планирование образовательного модуля «В диалоге с культурным ландшафтом»

№	Наименование раздела/темы	Кол-во часов
Раздел 1. Культурный ландшафт: в мире образов – 3 ч.		
1	Тема 1. Культурный ландшафт как объект наследия: скрытые сокровища и коды.	1
2	Тема 2. Чувствуем сердцем: образно-смысловая «ткань» культурного ландшафта.	1
3	Тема 3. Проектная сессия «Культурный ландшафт в моем восприятии: образы и смыслы».	1
Раздел 2. Культурный ландшафт сквозь призму его компонентов – 3 ч.		
4	Тема 4. Ландшафтный дайвинг: погружение в пространство компонентов культурного ландшафта.	1
5	Тема 5. Я в диалоге с компонентами культурного ландшафта.	1
6	Тема 6. Проектная сессия «Читая палимпсест культурного ландшафта».	1
Раздел 3. Культурный ландшафт как целостная система: сохраняем устойчивость – 3 ч.		
7	Тема 7. Культурный ландшафт и экологический императив: отвечаем на вызовы времени.	1
8	Тема 8. Культурно-историческая память и стратегии устойчивого будущего культурного ландшафта.	1
9	Тема 9. Проектная сессия «Land-шифтинг: конструируем сценарии и модели эколого-ориентированного взаимодействия с культурным ландшафтом».	1

Выводы. Представленные в статье результаты исследования представляют значимость в контексте повышения внимания государства и общества к экологической повестке и экологическому воспитанию обучающихся, освоению ими способов эколого-ориентированной жизнедеятельности. В ходе исследования выявлен и результативно использован воспитательный потенциал культурных ландшафтов как образовательной среды, содержащей возможности для формирования эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся. Определены теоретико-методологические ориентиры разработки образовательного модуля «В диалоге с культурным ландшафтом». Созданный модуль имеет универсальный характер и представляет ценность для педагогов общеобразовательных организаций и преподавателей

высших учебных заведений. Он может выступать основой разработки программно-методических материалов, проектирования содержания культурно-ориентированных воспитательных ситуаций, обеспечивающих овладение обучающимися такими способами жизнедеятельности при взаимодействии с культурным ландшафтом, при которых осуществляется устойчивое развитие ландшафта и сохраняются культурно-экологические основы жизни.

Литература:

1. Веденин, Ю.А. Культурный ландшафт как хранитель исторической памяти земли / Ю.А. Веденин // Региональные проблемы. – 2018. – Т. 21. – С. 28-34
2. Винокурова, Н.Ф. Ландшафтное воспитание школьников: теория и образовательная практика / Н.Ф. Винокурова, А.А. Лощилова // Нижегородское образование. – 2020. – № 2. – С. 52-58
3. Карпинский, К.В. Жизнедеятельность как форма активности субъекта жизни / К.В. Карпинский // Методология и история психологии. – 2010. – Т. 5. – № 1. – С. 184-189
4. Коржова, Е.Ю. Психология познания человека как субъекта жизнедеятельности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Е.Ю. Коржова. – Санкт-Петербург, 2001. – 486 с.
5. Лескова, И.А. О мере человекообразности образования / И.А. Лескова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 2. – 2 с.
6. Мартынюк, О.И. Жизненный путь личности / О.И. Мартынюк; отв. ред. Л.В. Сохань. – Киев: Наукова думка, 1987. – 17 с.
7. Моисеев, Н.Н. Историческое развитие и экологическое образование / Н.Н. Моисеев. – Москва: МНЭПУ, 1995. – 53 с.
8. Поздеева, С.И. Ценностно-смысловой подход в высшем педагогическом образовании: постановка проблемы / С.И. Поздеева, Э.Г. Гельфман, А.А. Никитин // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 4. – 5 с.
9. Проектирование эколого-ориентированной жизнедеятельности личности обучающегося в культурном ландшафте: теоретико-методологический дискурс / Н.Н. Демидова, Н.Ф. Винокурова, А.А. Лощилова [и др.]; под ред. Н.Н. Демидовой, Н.Ф. Винокуровой. – Нижний Новгород: Кириллица, 2019. – 220 с.

Педагогика

УДК 378.046.4

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей педагогики и педагогических технологий Лукина Екатерина Владимировна

Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ессентуки);

кандидат педагогических наук, доцент Иохвидов Владимир Вячеславович

Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ессентуки)

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА БАЗЕ ФИЛИАЛА СГПИ В Г. ЕССЕНТУКИ

Аннотация. В статье говорится о формировании практического аспекта мотивации личностно-профессионального роста будущих педагогов на базе Филиала СГПИ в г. Ессентуки. Рассматривается уровень личностно-профессионального роста педагога, который выступает успешной отправной точкой будущего педагогического труда. Стратегия современного педагогического образования состоит в профессионально-личностном развитии будущего педагога, представленного в целях педагогического образования, выступает как модель конечного результата деятельности – педагога способного ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, ответственно и профессионально действовать в условиях решения актуальных образовательных задач. Совершенствование образования невозможно без понимания учителя как активного субъекта, познающего и преобразующего себя в процессе деятельности, так как субъектность учителя становится главной перспективой развития будущего педагога.

Ключевые слова: мотивация, личностно-профессиональный рост, будущий педагог, образование, саморазвитие.

Annotation. The article discusses the formation of a practical aspect of the motivation for personal and professional growth of future teachers at the branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki. It examines the level of personal and professional growth of a teacher, which serves as a successful starting point for future pedagogical work. The strategy of modern pedagogical education is based on the professional and personal development of the future teacher, which is presented in the goals of pedagogical education and serves as a model of the final result of the teacher's work, which is a teacher who can navigate complex sociocultural circumstances and act responsibly and professionally in solving current educational challenges. The improvement of education is impossible without understanding the teacher as an active subject who learns and transforms himself in the process of activity, as the teacher's subjectivity becomes the main perspective for the development of future teachers.

Key words: motivation, personal and professional growth, future teacher, education, self-development.

Введение. Сложившаяся к настоящему времени ситуация в современном образовании в процессе формирования мотивации к педагогической деятельности замечено проявление внешних факторов, таких как: социальная ситуация, отражающаяся в мышлении педагога; профессиональная деятельность; основные способы педагогической деятельности; динамика развертывания содержания деятельности педагога; и внутренних – осознание педагогом основных мотивов собственного поведения, деятельности, общения и необходимости их изменения; свойства личности как основа формирования мотивации к педагогической деятельности; обретение будущим педагогом адекватного личностного смысла в будущей профессиональной деятельности [1-12].

Новые социальные запросы на современном этапе развития общества не снижают актуальности этой проблемы; напротив, обостряют ее, наполняют новым качественным содержанием – усилением акцента на взаимодействии теории и практики в психологии педагогического труда.

Таким образом *цель статьи* состоит в разработке и внедрении программы по формированию мотивации личностно-профессионального роста у будущих педагогов.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

- 1) разработать и реализовать программу формирования мотивации личностно-профессионального роста будущих;
- 2) проанализировать динамику изменения мотивационных установок будущих педагогов в результате практического применения разработанной программы.

Изложение основного материала статьи. Для реализации поставленной цели были выбраны соответствующие методики, которые позволяют выявить уровень формирования мотивации личностно-профессионального роста будущих педагогов:

– анкетный опрос «Изучение особенностей мотивационных установок педагогов» (авторская анкета, направленная на изучение мотивационных установок педагогов);

– методика «Готовность к профессиональному самообразованию» (А.П. Чернявская).

Исследование проводилось на базе Филиала СГПИ в г. Ессентуки. В исследовании приняли участие 20 обучающихся психолого-педагогического факультета. Из них 10 испытуемых определены в контрольную группу и 10 в экспериментальную.

Анкетный опрос проводился при помощи специально разработанной анкеты, содержащей пятнадцать открытых и закрытых вопросов. Представленная анкета направлена на изучение мотивационных установок будущих педагогов, позволяющая выявить наличие интереса к вопросу личностно-профессионального роста, степень вовлеченности в данный процесс; факторы, влияющие на отношение к самосовершенствованию, специфику отношения и организации данного процесса в конкретном образовательном учреждении.

Методика «Готовность к профессиональному самообразованию» (А.П. Чернявская). Представляет опросник из 99 вопросов и 5 шкал:

1. автономность – осознание личностью своих плюсов и минусов, умение использовать их наилучшим образом, чувство ответственности;

2. информированность – объем и разносторонность знаний;

3. принятие решения – умение анализировать прошлое и строить прогнозы на будущее;

4. планирование – умение планировать шаги в профессиональной деятельности;

5. эмоциональное отношение – самоудовлетворение от достигнутого результата, «здоровый азарт».

Уровень знаний о личностно-профессиональном росте будущего педагога. Наиболее системным и обобщающим критерием при оценке информированности о профессиональном и личностном развитии педагогов явился критерий, характеризующий их системные представления о самосовершенствовании. Так, на вопросы: «Что такое личностный рост?»; «Что такое профессиональный рост педагога?» и «Какие признаки характеризуют личностно-профессиональный рост педагога?» преподаватели отвечали чрезвычайно разнообразно. На основе этих ответов нами выделено несколько подходов к пониманию ими личностно-профессионального роста, которые представлены в виде Таблицы 1.

Таблица 1

Представления педагогов о личностно-профессиональном росте

№	Подходы	% от общего количества опрошенных
1	Конкретно-дедуктивный подход (от частного к общему) – перечисление основных видимых признаков, в основном, профессионального роста.	48
2	Перспективный подход – перечисление психолого-педагогических прогнозов эффективного профессионального роста.	17
3	Индифферентный подход – отсутствие четких критериев личностно-профессионального роста.	12
5	Синтезированный подход – выделение критериев не только личностного, но и профессионального развития.	9

Самым представленным является конкретно-дедуктивный подход (от частного к общему), связанный с перечислением основных видимых признаков, характеризующих, в основном, профессиональный рост (48% опрошенных). Данный подход свидетельствует о сформированности у педагогов правильных представлений, прежде всего, о профессиональном росте, однако они носят достаточно размытый и не систематизированный характер.

Отношение педагогов к профессиональному и личностному самосовершенствованию. При этом под отношением к профессиональному и личностному самосовершенствованию нами понимается индивидуально-личностная характеристика ценности саморазвития, которая оценивается по следующим показателям: наличие интереса к данной деятельности, сформированность мотивационных убеждений и отношение к данной деятельности как к явлению.

В результате анкетирования нами были получены следующие результаты. Анализируя ответы об отношении испытуемых к собственному профессиональному и личностному росту, выделились следующие типы отношений: постоянная забота о личностно-профессиональном росте (35%); нерегулярность данной деятельности (43%); ситуативная забота только во время аттестации (15%); безразличие к процессу самосовершенствования (3%).

В результате проведенного анкетирования выяснилось, что основная группа (88% опрошенных) в той или иной мере озабочена вопросом личностно-профессионального роста. В тоже время, по итогам проведенного опроса мы приходим к общему выводу о том, что наряду с выраженной озабоченностью состоянием личностно-профессионального развития у опрошенных, многими из них практически ничего регулярно не предпринимается для его улучшения.

Вовлеченность педагогов в процесс личностно- профессионального роста.

Анализ особенностей участия педагогов в личностно-профессиональном самосовершенствовании представлен в виде Таблицы 2.

Таблица 2

Частота вовлечения педагогов в различные формы личностно-профессионального развития

Формы личностно-профессионального развития	Раз в неделю и чаще	От случая к случаю, по праздникам	Никогда
Чтение профессиональной литературы	12	54	33
Посещение тренингов, мастер-классов	–	33	66
Написание научных статей, публикаций	–	16	83
Участие в профессиональных сообществах в интернете	–	27	72

Опрос показал, что значительная часть испытуемых уделяет внимание профессионально-личностному развитию эпизодически, ситуативно (72%). Например, лишь 12% опрошенных на регулярной основе, читают профессиональную литературу.

В качестве причин, по которым они стремятся к профессиональному и личностному росту, педагоги указывают следующие: я испытываю удовольствие от самого процесса – 33%, у меня повышается статус среди коллег – 29%, это модно и престижно – 27%, за это поощряет администрация – 22%. Обращает на себя внимание значительное количество педагогов, в качестве одной из причин, указывающих «я становлюсь мудрее и профессиональнее» – 35%, «все испытуемые вокруг стремятся к этому, не хочется отстать от них» – 48% в группе употребляющих систематически.

Следующая методика, результаты по которой мы проанализируем – «Готовность к профессиональному самообразованию» (А.П. Чернявская).

Таблица 3

Результаты по методике Чернявской А.П. «Готовность к профессиональному самообразованию» (коэффициент)

Качества	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Информированность	3	3
Автономность	4	4
Принятие решения	3	2
Планирование	5	5
Эмоциональное отношение	7	7

Как видно из Таблицы 3 начальное развитие изучаемых показателей у будущих педагогов контрольной и экспериментальной групп различается незначительно. Наиболее выраженной у обеих групп является шкала «эмоциональное отношение» (самоудовлетворение от достигнутого результата), наименее выраженной - шкала «принятие решения» (умение анализировать прошлое, прогнозировать будущее).

Нами было выявлено, что будущие педагоги изначально в разной степени готовы к личностно-профессиональному развитию и реализации личных и профессиональных перспектив, но возникает необходимость определения целесообразных организационно-психологических условий для формирования эффективной мотивации личностно-профессионального роста.

Разработанная нами программа предполагает осуществление такого рода деятельности применительно к ним как двустороннего процесса:

- с одной стороны, это организованные педагогические формы работы (тренинги, игры), нацеленные на внешнюю помощь личности по самосовершенствованию;
- с другой стороны, это моделирование условий для формирования мотивации личностно-профессионального роста педагогов в условиях конкретной организации.

Программа построена по модульному принципу и включает 2 концентр, спроектированных с учетом этапов мотивирования будущих педагогов и рассчитана на последовательное формирование стратегии самосовершенствования.

Таблица 4

Программа формирования мотивационных установок у будущих педагогов для стимулирования их личностно-профессионального роста

№	Модуль	Кол-во часов
Первый концентр. Деловые игры, направленные на первичное осознание профессиональной деятельности в учебном процессе ВО		
1.	Модуль 1. «Я и педагогическая деятельность»	6
2.	Модуль 2. «Мое профессиональное будущее»	6
3.	Модуль 3 «Моя педагогическая траектория»	6
Второй концентр. Деловые игры, направленные на повышение мотивации, освоение способов профессиональной деятельности и формирование творческого отношения к профессиональной деятельности		
4.	Модуль 4. «Я во взаимодействии с коллегами»	10
5.	Модуль 5. «Кейсы в профессиональном общении»	10
6.	Модуль 6. Тренинг контроля знаний (управления знаниями)	10
	Итого	48

С целью определения эффективности разработанной и внедренной нами программы, был проведен контрольный этап исследования. Повторное анкетирование сформированности мотивационных установок будущих педагогов, осуществленное на основе разработанной нами анкеты показало, что в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, изменился уровень знаний о личностно-профессиональном росте будущего педагога. Ранее самым распространенным вариантом ответа был конкретно-дедуктивный подход (от частного к общему), связанный с перечислением основных видимых признаков, характеризующих, в основном, профессиональный рост (48% опрошенных), то теперь – синтезированный подход – выделение критериев не только личностного, но и профессионального развития (38% в экспериментальной группе).

Следует сказать о положительной динамике в экспериментальной группе по параметру «отношение к профессиональному и личностному самосовершенствованию». Анализируя ответы испытуемых к собственному профессиональному и личностному росту были выделены типы отношений: постоянная забота о личностно-профессиональном росте (было 35% – стало 60%); нерегулярность данной деятельности (43% – 27%); ситуативная забота только во время аттестации (15% – 6%); безразличие к процессу самосовершенствования (3% – 2%).

Изменилась и вовлеченность испытуемых экспериментальной группы в процесс личностно-профессионального роста. В самом начале 70 уделяли внимание профессионально-личностному развитию эпизодически, то сейчас 60% делает это на регулярной основе.

Об изменении вектора мотивации работы над собой с внешней на внутреннюю в экспериментальной группе свидетельствуют и ответы на вопрос о причинах, по которым испытуемые стремятся к профессиональному и личностному росту. Так, многие из них (72%) отметили, что испытывают удовольствие от самого процесса деятельности по самосовершенствованию.

Также проведено повторное тестирование по методике А.П. Чернявской «Готовность к профессиональному самообразованию», результаты которого приведены в Таблице 5.

В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика по большинству шкал. Наиболее стабильная и не подвержена изменениям шкала «эмоциональное отношение».

Таблица 5

**Показатели тестирования по методике А.П. Чернявской
«Готовность к профессиональному самообразованию» контрольный эксперимент**

Качества	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Информированность	8,4	10,1
Автономность	6,4	7,2
Принятие решения	10,6	10,7
Планирование	8,3	8,4
Эмоциональное отношение	7,5	7,2

Выводы. Сравнение результатов сформированности основных показателей мотивации личностно-профессионального роста будущих педагогов на констатирующем и контрольном этапе, убеждают нас в том, что разработанную нами программу формирования мотивационных установок преподавателей для стимулирования их личностно-профессионального роста целесообразно применять в образовательном процессе вуза.

Литература:

1. Бермус, А.Г. Теоретическая педагогика: учебное пособие для вузов / А.Г. Бермус. – 2-е изд. – Москва: Юрайт, 2024. – 159 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/543054> (дата обращения: 25.06.2025)
2. Бермус, А.Г. Практическая педагогика: учебное пособие для вузов / А.Г. Бермус. – 2-е изд. – Москва: Юрайт, 2024. – 127 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/543055> (дата обращения: 27.05.2025)
3. Бодина, Е.А. Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века: учебник для вузов / Е.А. Бодина. – Москва: Юрайт, 2024. – 333 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/539266> (дата обращения: 17.06.2025)
4. Голованова, Н.Ф. Педагогика: учебник и практикум для вузов / Н.Ф. Голованова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2023. – 372 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/511716> (дата обращения: 03.07.2025)
5. Гребенюк, О.С. Педагогика индивидуальности: учебник и практикум для вузов / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – 2-е изд., доп. – Москва: Юрайт, 2024. – 410 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/539585> (дата обращения: 01.07.2025)
6. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: учебник для вузов / Г.М. Коджаспирова. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2024. – 711 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/536002> (дата обращения: 05.05.2025)
7. Кузнецов, В.В. Общая и профессиональная педагогика: учебник и практикум для вузов / В.В. Кузнецов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2023. – URL: <https://urait.ru/bcode/511013> (дата обращения: 22.06.2025)
8. Куцебо, Г.И. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для вузов / Г.И. Куцебо, Н.С. Пономарева. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2023. – 128 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/513019> (дата обращения: 19.05.2025)
9. Милорадова, Н.Г. Педагогика: учебное пособие для вузов / Н.Г. Милорадова. – Москва: Юрайт, 2023. – 119 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/514309> (дата обращения: 11.06.2025)
10. Матис, В.И. Педагогика межнационального общения: учебник для вузов / В.И. Матис. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2023. – 343 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/519046> (дата обращения: 15.06.2025)
11. Педагогика: учебник и практикум для вузов / [С.В. Рослякова, Т.Г. Пташко, Н.А. Соколова]; под науч. ред. Р.С. Димухаметова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2023. – 219 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/513061> (дата обращения: 05.07.2025)
12. Педагогика. В 2 т. Т. 1. Общие основы педагогики. Теория обучения: учебник и практикум для вузов / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, О.С. Гребенюк [и др.]; под ред. М.И. Рожкова. – Москва: Юрайт, 2023. – 402 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/515005> (дата обращения: 01.07.2025)

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета
дошкольного образования Магомедова Замира Шахабудиновна**

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ В ЦИФРОВОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. Автор исследует процесс формирования у студентов современных вузов социальной ответственности. Прежде всего, рассматриваются особенности текущей ситуации в обществе и, в частности, в системе высшего образования. Доказывается необходимость повышенного внимания к проблемам духовно-нравственного развития обучающихся, формированию у них чувств гражданственности и патриотизма. Далее демонстрируется связь между этими характеристиками с одной стороны и чувством социальной ответственности – с другой. Приводятся сущностная и структурная характеристики соответствующего феномена. Демонстрируется то место, которое социальная ответственность

занимает в профессиональном портрете выпускника, успешно завершившего обучение по одной из программ высшего образования, реализуемых в современных вузах. Рассматриваются наиболее эффективные, на взгляд автора, пути её формирования в ходе воспитательной работы. Приводятся основные требования к их практическому воплощению в современных условиях.

Ключевые слова: высшее образование, вуз, студент вуза, социальная ответственность, цифровое медиапространство.

Annotation. The author examines the social responsibility formation among students of modern universities process. First, the features of the current situation in society and, in particular, in the higher education system are considered. It proves the need for increased attention to the problems of students spiritual and moral development, their citizenship and patriotism feelings formation. Further, the relationship between these characteristics on the one hand and a sense of social responsibility on the other is demonstrated. The essential and structural characteristics of the corresponding phenomenon are given. It demonstrates the place that social responsibility occupies in the professional portrait of a graduate who has successfully completed his/her studies in the higher education program implemented in modern university. The author considers the most effective ways of its formation in the educational work course. The basic requirements for their practical implementation in modern conditions are given.

Key words: higher education, university, university student, social responsibility, digital media space.

Введение. Наблюдаемое в современных условиях интенсивное развитие новой российской государственности, считает Н.В. Веницкая [2], сопряжено с существенными экономическими и социокультурными трансформациями, которые переживает наше общество. По мнению Р.П. Абрамова и его соавторов [1], важные места в их ряду занимают рост социальной мобильности населения и распространение современной космополитической культуры.

По словам К.В. Злоказова [5], в данной связи проблема сохранения самобытных национально-этнических традиций, духовно-нравственных, семейных ценностей, а также гражданской идеологии приобретает особую актуальность. Её успешное решение, в свою очередь, подразумевает интенсификацию развития социальной ответственности у представителей студенческой молодёжи.

Важность формирования этого качества именно у студентов современных вузов станет понятной, если мы примем в расчёт ещё одну немаловажную тенденцию в развитии общества – его цифровизацию. При этом вполне можно согласиться с П.Д. Гаджиевой [3]: влияние данного тренда современности является особенно мощным применительно к людям того возраста, в котором сегодня находятся большинство студентов вузов. Действительно, пребывание детей за экранами гаджетов, как правило, ограничивается со стороны родителей, опекунов и педагогов, кроме того, они в принципе не участвуют в реализации многих форм деятельности, для которых необходим компьютер, ноутбук или смартфон. Взрослые не всегда в полной мере понимают возможности соответствующих аппаратных и программных средств, что вкупе с силой привычки заставляет их пользоваться традиционными инструментами, приёмами и методами в тех случаях, где могут быть применены цифровые устройства. И только в отношении студенческой молодёжи можно с уверенностью сказать, что её жизнь немыслима без современных информационных и телекоммуникационных технологий.

В свою очередь, как справедливо отмечают П.Д. Гаджиева и Р.В. Раджабова [4], распространение среди представителей соответствующей возрастной категории аппаратного и программного обеспечения, обеспечивающего беспрепятственный, почти мгновенный доступ к любым материалам в сети Интернет, способствует интенсификации влияния на них процессов глобализации и роста социальной мобильности, упомянутых выше. Соответственно, и их отрицательные последствия в случае современных студентов проявляются более отчётливо, при том, что именно им предстоит в скором времени решать судьбу нашей Родины, определяя её будущее.

Н.С. Касимова [6] отмечает: формирование социальной ответственности в т.ч. применительно к реализации различных форм активности в цифровом медиапространстве, представляет собой сложный процесс. Отсюда следует, что его успешное завершение невозможно в том случае, если соответствующая деятельность сведётся к реализации разовых мероприятий. А.А. Магомедов и З.Ш. Магомедова [7] в этой связи констатируют необходимость воплощения в повседневной педагогической практике комплекса целенаправленных, взаимосвязанных мер. В свою очередь, их претворение в жизнь связано, по словам С.Н. Томилиной [8], с приложением совместных усилий со стороны представителей различных социальных институтов. Доминирующая роль, конечно, сохраняется за организациями ВО.

Изложение основного материала статьи. Такие современные авторы, как П.Д. Гаджиева, Р.В. Раджабова [4], К.В. Злоказов [5], понимают под категорией «социальная ответственность» готовность граждан к самореализации в социуме, в т.ч. в цифровом формате. В свою очередь, достаточный уровень её выраженности, считают А.А. Магомедов и З.Ш. Магомедова [7], подразумевает наличие у индивида четырёх взаимосвязанных качеств (Рисунок 1).

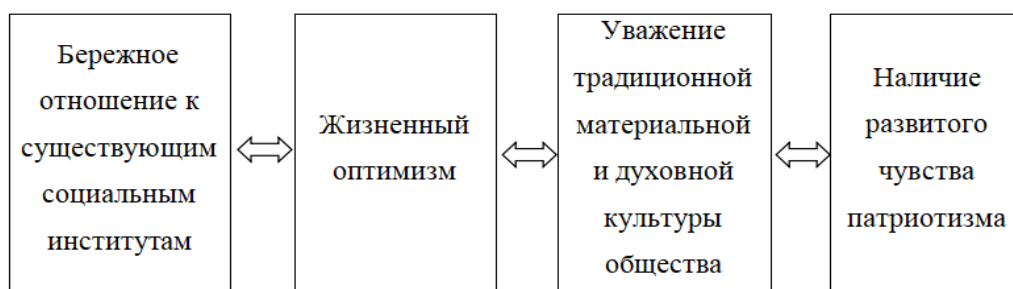


Рисунок 1. Структура социальной ответственности

Организация деятельности, направленной на их формирование в цифровой образовательной среде современного вуза связана с необходимостью учёта ряда объективных факторов. Н.С. Касимова [6] относит к ним следующие:

- образовательный потенциал традиций, свойственных этнокультурным общностям, представители которых формируют студенческую аудиторию;
- изначальная степень развития гражданско-патриотического сознания у будущих профессионалов;
- степень моральной свободы, предоставляемой учащимся при освоении соответствующих программ.

Исходя из вышеизложенного, мы можем говорить о том, что процесс развития социальной ответственности у современных студентов характеризуют нравственная обусловленность и целенаправленность. В случае его успешного завершения выпускники будут готовы к эффективной реализации профессиональной и иной деятельности в социокультурных условиях, характерных для человеческого общества на текущем этапе его развития. Р.П. Абрамов и его

соавторы [1] считают, что это, в свою очередь, означает интенсификацию развития компетенций обучающихся в трёх областях (Рисунок 2).

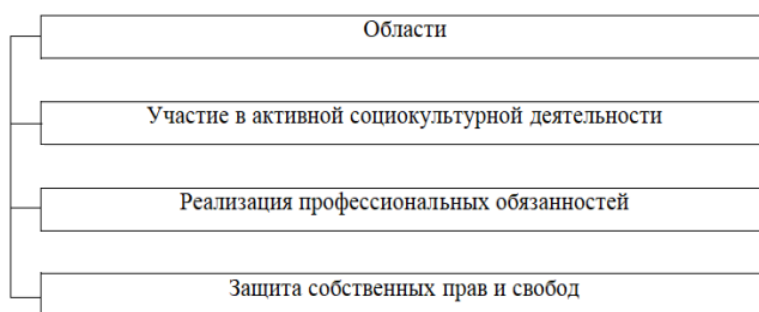


Рисунок 2. Области деятельности, интенсификации формирования компетентности в которых будет способствовать развитие социальной ответственности у студентов современного вуза

Процесс формирования рассматриваемого качества у студентов современного вуза целесообразно производить с использованием средств духовно-нравственного просвещения. Н.В. Виницкая [2] полагает, что оно представляет собой один из ключевых аспектов воспитания представителей современной молодёжной среды. Направленность соответствующей деятельности определяется П.Д. Гаджиевой [3], А.А. Магомедовым, З.Ш. Магомедовой [7] следующим образом: усвоение и последующее воплощение будущими высококвалифицированными специалистами в ходе профессиональной и иных видов деятельности системы высших духовных ценностей.

К.В. Злоказов [5] указывает на то, что духовно-нравственное воспитание реализуется путём постепенного внесения изменений в систему ментальных установок и устойчивых мыслительных стереотипов формирующейся личности. Его успешное завершение, по мнению С.Н. Томилиной [8] предполагает формирование у студента следующих мотивов деятельности:

- чувство долга перед Родиной;
- милосердие;
- ответственность за собственные мысли, поступки и слова.

П.Д. Гаджиева и Р.В. Раджабова [4] указывают на то, что рассматриваемая составляющая личностного развития продолжается на протяжении всей жизни человека. Однако, по описанным выше причинам, ключевое значение наиболее в этом смысле присуще периоду студенчества.

Реализация преимуществ духовно-нравственного воспитания по ходу формирования социальной ответственности у представителей учащейся молодёжи в цифровом медиапространстве связана с внесением ряда изменений в образовательный процесс. Р.П. Абрамов, М.И. Гареев, И.В. Литвинюк [1] связывают их с необходимостью учитывать во-первых современные достижения педагогической науки, а во-вторых – соответствующие традиции многонационального российского народа.

Таким образом, мы можем согласиться с Н.С. Касимовой [6] в том, что широкое применение средств духовно-нравственного просвещения в процессе воспитания социальной ответственности студентов вузов интегрирует восемь структурных единиц. К ним исследователи (Н.С. Касимова [6], А.А. Магомедов, З.Ш. Магомедова [7]) относят следующие:

- разработка и реализация с использованием современных образовательных технологий (в т.ч. информационных и телекоммуникационных) воспитательных программ, характеризующихся направленностью на социальную и культурную адаптацию будущих профессионалов к условиям цифрового медиапространства;
- развитие у них правовой и политической культуры за счёт привлечения к участию в различных формах общественно значимой деятельности, включая самоуправление;
- воспитание у студентов осознанного стремления к идеалам интернационализма, дружбы между народами России и мира;
- связанное с ним формирование уважительного отношения к национальному достоянию различных этнокультурных общностей;
- развитие у обучающихся системы нравственных установок, позволяющих им эффективно противостоять различным деструктивным идеологиям, распространяющим своё влияние, прежде всего, через посредство сетевых технологий;
- воспитание чувств коллективизма и социальной солидарности;
- систематическая реализация мероприятий, направленных на интенсификацию развития культуры межнационального общения.

С.Н. Томилина [8] указывает на то, что практическое воплощение этих структурных единиц подразумевает необходимость реализации воспитательных программ на четырёх уровнях. К ним относятся вузовский, муниципальный, региональный, а также всероссийский. При этом, работа на всех этих уровнях с необходимостью должна быть направлена на развитие у представителей студенческой молодёжи готовности к сохранению и приумножению духовно-нравственных ценностей. При этом внимание должно уделяться как тем из них, что являются специфическими для этнокультурных общностей, к которым относятся студенты, так и присущим многонациональному народу Российской Федерации в целом.

Мы видим, сколь масштабными являются задачи по обеспечению формирования социальной ответственности учащихся в цифровом медиапространстве. И в этой связи у нас не должна вызывать удивления позиция Н.В. Виницкой [2], согласно которой роль и место педагогического работника при реализации соответствующей деятельности также отличаются от тех, что приписывались ему при реализации традиционных форм организации образовательного процесса.

В описываемых условиях к преподавателю предъявляется ряд специфических требований. П.Д. Гаджиева [3] и К.В. Злоказов [5] относят к ним готовность реализовывать профессиональные обязанности с учётом этических, эстетических и нравственных норм, развитие чувства гражданственности и патриотизма, а также наличие определённого уровня знаний, касающихся нравственной культуры современного общества.

Педагоги (Р.П. Абрамов, М.И. Гареев, И.В. Литвинюк [1], П.Д. Гаджиева, Р.В. Раджабова [4]) отмечают: на современном этапе развития системы отечественного ВО фиксируется понимание руководством и преподавателями ряда отечественных вузов того факта, что сегодня реализация программ духовно-нравственного воспитания представляет собой

одно из ключевых слагаемых подготовки компетентного специалиста. Но с другой стороны большинством из них его роль в выполнении социального заказа, связанного со становлением современного гражданина, осознаётся не до конца. Идеи духовно-нравственного просвещения в большинстве случаев воплощаются по ходу развития гражданско-патриотической культуры, – приобщения студенческой молодёжи к достижениям общественной и духовной жизни. Соответственно, должного развития охарактеризованные выше компоненты социальной ответственности не получают.

Основываясь на положениях, приведённых выше в данной статье, мы можем утверждать: уже сегодня деятельность по формированию системы духовно-нравственных ценностей может обеспечить развитие у них основных составляющих социальной ответственности. Мы согласны с К.В. Злоказовым [5] в том, что после внесения ряда модернизаций, представляющихся вполне доступными, возможно формирование у обучающихся бережного отношения к социальным институтам, жизненного оптимизма, уважения к духовно-нравственным ценностям, а равно и чувства патриотизма.

При соблюдении соответствующих организационно-педагогических условий этот сегмент воспитательной работы, как справедливо замечают Р.П. Абрамов, М.И. Гареев и И.В. Литвинюк [1], позволит с максимальной эффективностью формировать у будущих профессионалов чувство социальной ответственности. Более того, в среде представителей современного студенчества подобным образом также может быть развита осознанная потребность следовать ему на протяжении всей жизни.

Выводы. Подводя итог рассмотрению процесса формирования социальной ответственности у представителей учащейся молодёжи, следует, прежде всего, сказать: данное качество по существу представляет собой готовность граждан к самореализации в социуме, в т.ч. в цифровом формате. Достаточный уровень его выраженности подразумевает наличие у выпускника современного вуза четырёх взаимосвязанных характеристик: бережного отношения к существующим социальным институтам, жизненного оптимизма, уважения традиционной материальной и духовной культуры общества, а также развитого чувства патриотизма.

Её развитие может осуществляться с использованием средств духовно-нравственного просвещения. Соответствующая работа с необходимостью должна быть направлена на усвоение и последующее воплощение будущими высококвалифицированными специалистами в ходе профессиональной и иных видов деятельности системы высших духовных ценностей.

Данная составляющая личностного развития продолжается на протяжении всей жизни человека. Однако ключевое значение в данном случае присуще периоду студенчества. Реализация преимуществ духовно-нравственного воспитания по ходу формирования социальной ответственности у представителей данной возрастной категории предполагает внесение ряда изменений в образовательный процесс. Они связаны, прежде всего, с необходимостью учитывать современные достижения педагогической науки и соответствующие традиции многонационального российского народа.

Литература:

1. Абрамов, Р.П. Ценностные ориентации и межличностная толерантность современных подростков / Р.П. Абрамов, М.И. Гареев, И.В. Литвинюк // Академия профессионального образования. – 2019. – № 9(88). – С. 68-78
2. Виницкая, Н.В. Этнокультурные традиции как фактор формирования эстетических представлений в современной культуре / Н.В. Виницкая // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 124-126
3. Гаджиева, П.Д. Духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание подростков: особенности профилактики экстремизма среди молодёжи / П.Д. Гаджиева // Органы государственной власти и институты гражданского общества в противодействии идеологии экстремизма и терроризма: материалы научно-практической конференции. – Махачкала: Деловой мир, 2017. – С. 166-169
4. Гаджиева, П.Д. Особенности развития социальной ответственности у студенческой молодёжи средствами духовно-нравственного просвещения / П.Д. Гаджиева, Р.В. Раджабова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 174-177
5. Злоказов, К.В. Морально-нравственное воспитание обучающихся в образовательных организациях МВД России / К.В. Злоказов. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2020. – 176 с.
6. Касимова, Н.С. Мировоззрение как стержневой фактор формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодёжи / Н.С. Касимова // Вестник ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова. – 2023. – № 4(45). – С. 160-163
7. Магомедов, А.А. Формирование социальной ответственности у студентов современных вузов / А.А. Магомедов, З.Ш. Магомедова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 265-267
8. Томилина, С.Н. Сущность и компоненты государственно-патриотического воспитания курсантов морского университета / С.Н. Томилина // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 5-7

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Макарова Ольга Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный медицинский университет» (г. Тюмень);

магистр по направлению «Русский язык и литература»,

старший преподаватель Татьянкина Светлана Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный медицинский университет» (г. Тюмень);

магистр по направлению «Филология», преподаватель Галямова Флора Азатовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный медицинский университет» (г. Тюмень)

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ПРИЕМ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена использованию визуальных инструментов в процессе освоения медицинской терминологии на занятиях русским языком как иностранным. Медицинская лексика обладает повышенной сложностью и особой спецификой, поэтому процесс ее изучения будущими врачами затруднен. В статье рассматриваются такие приемы овладения профессиональной терминологией, как: Word cloud, ментальные карты, инфографика, символные знаки, коллажи, картинка-ассоциации и др., которые эффективно влияют на развитие лексико-грамматических и речевых навыков иностранных обучающихся. Цель работы – описать результаты применения различных визуальных инструментов для освоения медицинской терминологии на занятиях русским языком. Методы исследования включают эксперимент с участием 84 иностранных обучающихся; наблюдение – мониторинг результатов учебной деятельности студентов при

использовании различных визуальных средств; анализ оценочных высказываний участников эксперимента; описание как фиксация авторской рефлексии относительно процесса внедрения визуализации; сравнение результатов эксперимента в двух группах обучающихся: контрольной группе, служащей для сравнения и не использующей новых методов, и экспериментальной, в которой были внедрены инновационные средства визуализации. В исследовании сделан анализ существующих работ, посвященных применению визуализации в изучении иностранных языков, представлены конкретные примеры использования визуальных техник, оценено их воздействие на уровень освоения медицинской терминологии и на процесс вовлеченности студентов в учебный процесс. Авторы описали эксперимент, проведенный с участием иностранных студентов, которые использовали различные визуальные техники, такие как облако слов, ментальные карты и графические схемы, для представления медицинской терминологии. Анализ результатов эксперимента свидетельствует, что студенты быстрее усваивают медицинскую лексику и успешнее развивают навыки ее применения в реальных ситуациях профессионального общения, если используют современные средства визуализации. Опрос 44 обучающихся из экспериментальной группы показал положительное влияние визуальной поддержки на качество восприятия и понимания сложных понятий, улучшение их запоминания и повышение мотивации учащихся. Участники эксперимента отметили в качестве наиболее интересного инструмента визуализации прием «Word cloud», как прием, способствующий развитию коммуникативных навыков, – ментальные карты. Сравнительный анализ результатов усвоения профессиональных терминов, список которых был одинаковым для обеих групп, свидетельствует о том, что в контрольной группе только 23% обучающихся усвоили лексику на уровне от 80 до 100% качества; в экспериментальной группе – качественный показатель усвоения специальной лексики выше: 87% студентов продемонстрировали высокий уровень усвоения специальной терминологии и ее употребления в речи. Доказано, что привлечение визуальных инструментов к работе с медицинской лексикой способствует улучшению восприятия и понимания сложных понятий, охвату большего объема материала; эффективному запоминанию; качественному воспроизведению новой лексики в речи студентов и повышению мотивации учащихся.

Ключевые слова: визуальные средства обучения, инновационный подход в обучении; язык специальности, медицинская лексика, профессиональная терминология, русский язык как иностранный.

Annotation. The article is devoted to the use of visual tools in the process of mastering medical terminology during Russian language classes for foreign students. Medical vocabulary has a high level of complexity and specific characteristics that make it difficult for future doctors to learn this terminology. The paper discusses various techniques for acquiring professional terminology such as word clouds, mind maps, infographics, symbolic signs, collages, picture associations, etc., which effectively influence the development of lexical, grammatical, and speech skills among foreign learners. Objective – to describe the results of applying different visual tools for learning medical terminology in Russian language courses. Methods: an experiment involving 84 foreign students was conducted; observation-monitoring student performance when using various visual aids; analysis of evaluative statements from participants; description as an author's reflection on the implementation of visualization methods; comparison of experimental outcomes between two groups: a control group without new methods and an experimental group where innovative visualization techniques were introduced. A review of existing works related to the application of visualization in foreign language teaching was carried out, providing concrete examples of how these techniques are used. Their impact on the acquisition of medical terminology and student engagement in the educational process was assessed. The authors described an experiment involving foreign students who used various visual techniques such as word clouds, mind maps, and graphic schemes to represent medical terminology. The analysis of the experimental results indicates that students acquire medical vocabulary faster and more successfully develop skills for its application in real-life professional communication when using modern visualization tools. A survey of 44 participants from the experimental group showed a positive impact of visual support on the quality of perception and understanding of complex concepts, improving their memorization and increasing student motivation. Participants noted “Word cloud” as the most interesting visualization tool, which contributes to the development of communicative skills, while also mentioning mind maps. Comparative analysis of the acquisition of professional terms, with identical lists provided to both groups, shows that only 23% of learners in the control group mastered the vocabulary at a level of 80-100%; whereas in the experimental group, this indicator was higher – 87% of students demonstrated high levels of acquisition and use of specialized terminology in speech. It has been proven that incorporating visual tools into work with medical lexis enhances comprehension and understanding of complex concepts, increases coverage of material volume, improves effective memorization, ensures better reproduction of new vocabulary in student speech, and raises learner motivation.

Key words: visual learning tools, innovative teaching methods, subject-specific language, medical lexicon, professional terminology, Russian as a foreign language.

Введение. Медицинская лексика отличается высоким уровнем сложности и специфичностью терминологии, что предъявляет повышенные требования к качеству её освоения студентами медицинских специальностей. Важнейшим аспектом эффективного обучения является правильный выбор методологических подходов, особенно когда речь идет о роли визуализации в понимании сложных медицинских понятий.

Обучение русскому языку как иностранному на медицинских специальностях требует глубокого погружения в специализированную лексику. Современные методики предлагают разнообразные способы презентации и закрепления языкового материала, среди которых особое место занимает визуализация. Она позволяет студентам эффективнее усваивать новую лексику, развивает умение применять полученные знания в реальных ситуациях общения и стимулирует интерес к изучению языка.

Цель данной работы – описать результаты применения различных визуальных инструментов для освоения медицинской терминологии на занятиях русским языком.

Цель реализуется в решении следующих задач:

- Провести обзор существующих исследований, посвящённых применению визуализации в изучении иностранных языков.
- Представить конкретные примеры эффективных визуальных приёмов и оценить их воздействие на уровень освоения медицинского языка.
- Оценить роль визуализации в повышении интереса и вовлечённости студентов в учебный процесс.

Вопрос использования визуализации в процессе обучения иностранным языкам получил значительное освещение в современной педагогической литературе. Так, средствам визуализации в изучении иностранных языков особое внимание уделяют I. Dziubanova, O. Wysokinska [1], которые отмечают, что цифровые ресурсы: графики, диаграммы, анимационные материалы – позволяют оптимизировать восприятие новой информации взрослыми пользователями. Важность интеграции творческих методов визуализации в учебный процесс: рисования, просмотра картин, создания коллажей – отмечают R. Peterson, A. Barfield [2]. Некоторые исследователи, в частности Н.В. Колесникова, О.А. Мещерякова [3], пишут о применении визуальных средств (иллюстраций, схем, презентаций) при освоении терминологии и специфичной

медицинской лексики на английском языке студентами-медиками; о формировании коммуникативных компетенций посредством визуализации рассуждает Е.С. Рошупкина [6] и др. Несмотря на имеющиеся педагогические подходы к развитию лексико-грамматических и коммуникативных навыков посредством визуализации, проблема эффективного усвоения профессиональной терминологии в процессе изучения русского языка как иностранного в современном образовательном пространстве является нерешенной. Во-первых, возможности цифровой среды постоянно меняются, во-вторых, педагоги находятся в непрекращающемся поиске новых методов, развитии своих цифровых компетенций, в-третьих, сами обучающиеся, воспитанные в эпоху новых технологий, активно используют разные цифровые платформы, работа на которых становится для них неперенным аспектом обучения и жизни.

Методы исследования: наблюдение – мониторинг результатов учебной деятельности студентов при применении различных визуальных техник; анализ отзывов и оценочных высказываний участников эксперимента; описание как фиксация авторской рефлексии относительно процесса внедрения визуализации.

Фактическим материалом исследования являются результаты использования цифровых программ для создания Word Cloud (облако слов) – инструмента для представления ключевых слов определенной тематики; Mind Map (ментальная карта), графически представленных схем – инфографики и др.

Изложение основного материала статьи. Принцип наглядности является одним из базовых приемов обучения, когда любое явление получает ясное представление о нем. Наглядность связана со способностью более эффективного запоминания, так как задействует больше каналов восприятия. Применение наглядности на занятиях иностранным языком привлекает внимание обучающихся, мотивирует студента на выход в речь, делает занятие интереснее.

Визуализация как вариант наглядности активно используется на занятиях русского языка. Под термином «визуализация», вслед за авторами [5, С. 14] мы понимаем «свертку мыслительных действий в яркий образ на основе демонстрации объектов, процессов и изображений».

Освоение лексики на занятиях русского языка как иностранного необходимо для развития речевых умений: чтения, аудирования, говорения.

В рамках нашего исследования был проведен эксперимент. Мы взяли две группы студентов (по 42 человека в каждой): в одной, контрольной, изучение профессиональной терминологии осуществлялось традиционными методами, с использованием в том числе наглядных средств обучения (схем, графиков, рисунков), в другой группе испытуемых – экспериментальной – применялись инновационные средства визуализации учебного материала. Иностранному обучающимся второй группы было предложено в процессе освоения новой лексики, во-первых, использовать различные приемы: составление облака слов, ментальных карт, графических схем (на выбор) для представления медицинской терминологии, а во-вторых, выполнить задания, используя освоенную лексику.

Часть студентов из экспериментальной группы использовала инструмент Word cloud (<https://wordart.com>), позволяющий визуально представить список категорий или тегов, ключевых слов любого текста. Так, в разных вариантах облака слов были представлены медицинские термины: *лечить, лекарство, режим, амбулаторное лечение* и др. (Рисунок 1, 2).



Рисунок 1, 2. Облака слов на тему «Лексика для объяснения профилактики заболеваний»

Другим обучающимся из этой группы было дано задание составить ментальную карту. Эта технология используется как альтернатива линейному мышлению и способствует раскрытию мысли о предмете с разных точек зрения. Ментальная карта позволяет структурировать информацию вокруг центрального понятия, раскрывая взаимосвязи между элементами. Как итог была создана ментальная карта, отражающая сценарный фрейм «лечить»: она включает в себя указание на субъекта лечения (*кто лечится*), средства и способы оздоровления (*чем лечат, каким образом проходит лечение*).

Считаем, что такой инструмент подходит для составления монологов, диалогов и др. Вокабуляр, структурированный посредством ментальной карты, разделен на группы, и при составлении высказывания студенту легче сориентироваться и быстро подобрать подходящее слово, опираясь на такую графическую схему (Рисунок 3).

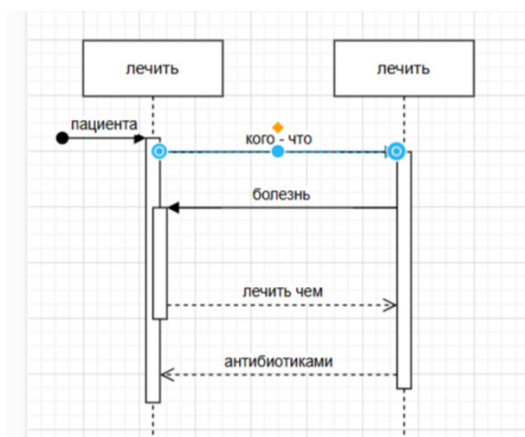


Рисунок 3. Ментальная карта к сценарию «лечить»

Другим эффективным элементом визуализации может быть электронный словарь, который можно использовать как справочный материал, как инструмент для самостоятельной работы обучающихся. Кроме этого, в качестве средства систематизации информации на занятиях нами используются графически представленные схемы, или инфографика. В таком систематизированном виде можно кратко представить все нужные языковые явления, даже в условиях ограниченного словаря; языковой материал воспринимается легче, чем линейный текст; главным преимуществом инфографики является возможность ее использования с элементарного уровня владения языком. В нашей работе мы использовали пример инфографики, объясняющей правила поведения в жаркую погоду. Такие средства не только служат дополнительным способом закрепления профессионального вокабуляра, но и упрощают понимание сложной информации.

Мы также проверили, насколько использование нейросетей расширяет возможности визуализации в процессе обучения. Нами был апробирован ресурс «Image To Prompt», суть которого сводится к созданию текста на основе изображения. Это обратный инструмент по отношению к процессу визуализации. Попытка показала, что такой инструмент – от изображения к тексту – не способствует развитию ассоциативного мышления и визуализации изучаемого материала.

Общезвестно, что человек и любой обучающийся способен воспринимать информацию лучше, когда смотрит. Изображения обрабатываются мозгом в 60 000 раз быстрее, чем текст. Исследования показали, что обучающиеся запоминают всего 10% прочитанного и 20% – услышанного. Если текст со звуком – до 30%, а если студент еще и видит оратора – до 50%. Так, профессор Школы искусств, технологий и новых коммуникаций Пол Мартин Лестер отмечает, что мы становимся «визуально ориентированным обществом» [5].

Привлечение визуальных инструментов к работе с медицинской лексикой способствует охвату большего объема материала; эффективному запоминанию; качественному воспроизведению новой лексики в речи студентов.

В данной работе мы не претендуем на иллюстрацию всех визуальных приемов, которые активно используются на занятиях иностранным языком, однако назовем некоторые из них, которые, на наш взгляд, являются не менее эффективными в процессе обучения медицинской терминологии:

- креолизованный текст, в котором термины совмещены с изображением, ребусом или кроссвордом;
- коллажи и карточки. На одну карточку можно записать термин, его перевод и картинку, соответствующую слову.

Коллажи позволяют компоновать термины вокруг определенной темы, создавая визуальную схему, удобную для восприятия и запоминания;

- символичные знаки и пиктограммы, репрезентирующие конкретные термины. Например, сердечную недостаточность можно символизировать изображением сердца с неровным ритмом, а перелом руки – иллюстрацией сломанной палочки. Это упрощает понимание сложных терминов и усиливает их запоминание;

- сюжетные задания, в которых студенты разыгрывают сценарии диагностики и лечения пациентов, позволяют задействовать воображение и творческие способности. Например, сценарий визита пациента с симптомами простуды помогает студентам применить медицинскую терминологию в реальной жизненной ситуации, делая процесс обучения живым и захватывающим;

- картинки-ассоциации, где каждому термину соответствует уникальная визуальная ассоциация, ускоряют запоминание. Например, термос – сосуд для сохранения тепла – можно ассоциировать с термином «терморегуляция». Этот метод позволяет мозгу автоматически вспоминать термин при взгляде на соответствующее изображение;

- смешанная визуализация сочетает разные методы, позволяя максимально увеличить эффективность обучения. Например, комбинацию табличных данных, иллюстраций, символов и цветовых кодировок можно использовать для комплексного обзора сложных медицинских понятий.

Выводы. Применение указанных выше приемов визуализации способствует не только повышению уровня владения специальной лексикой будущими врачами, но и лучшему пониманию и запоминанию сложных терминов, стимулированию активного использования нового материала в устной и письменной речи благодаря ярким визуальным ассоциациям.

Опрос 44 обучающихся из экспериментальной группы показал положительное влияние визуальной поддержки на качество восприятия и понимания сложных понятий, улучшение их запоминания и повышение мотивации учащихся. Участники эксперимента отметили в качестве наиболее интересного инструмента визуализации прием «Word cloud», как прием, способствующий развитию коммуникативных навыков, – ментальные карты. Сравнительный анализ результатов усвоения профессиональных терминов, список которых был одинаковым для обеих групп, свидетельствует о том, что в контрольной группе только 23% обучающихся усвоили лексику на уровне от 80 до 100% качества; в экспериментальной группе – качественный показатель усвоения специальной лексики выше: 87% студентов продемонстрировали высокий уровень усвоения специальной терминологии и ее употребления в речи.

Опыт использования приемов визуализации подтвердил высокую эффективность метода в изучении языка специальности. Разнообразие форм представления материала расширяет возможности преподавателей и мотивирует студентов на более глубокое изучение русского языка, что необходимо обучающимся для качественного освоения ими будущей профессии.

Считаем, что внедрение визуальных инструментов в учебный процесс является важным шагом на пути совершенствования методики преподавания русского языка как иностранного в медицинском вузе.

Литература:

1. Dziubanova, I. Multimedia and Visualization Tools in Teaching Foreign Languages to Adult Learners / I. Dziubanova, O. Wysokinska // Education Sciences. – 2021. – Vol. 11. – № 3. – 118 p.
2. Peterson, R. Using Visual Arts as a Tool for Enhancing Second-Language Vocabulary Acquisition / R. Peterson, A. Barfield // International Journal of Applied Linguistics. – 2021. – Vol. 31. – № 2. – P. 234-255
3. Колесникова, Н.В. Использование визуального материала в обучении английскому языку студентов медицинских вузов / Н.В. Колесникова, О.А. Мещерякова // Вестник Томского государственного университета. Педагогика. – 2021. – № 5(55). – С. 123-131
4. Ковалева, Е.Г. Инфографика на уроке РКИ / Е.Г. Ковалева // Взаимодействие науки и общества: язык, инновации, культура. – Алматы, 2024. [Электронный ресурс]. – URL: <https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/529417/?srsId=AfmBOorQ4dd1KO6nE6rs--MSeiO1VX7D1zyW40evoMMDxDsPd7Axw4yF> (дата обращения: 12.03.2025)
5. Кошкина, И.В. Визуализация как эффективный инструмент обучения студентов лексике на занятиях иностранного языка / И.В. Кошкина, Ю.И. Детинко, Т.А. Еремина // Вестник КГПУ имени В.П. Астафьева. – 2022. – № 4(62). – С. 14-24
6. Рошупкина, Е.С. Роль визуализации в формировании коммуникативной компетенции обучающихся на занятиях по иностранному языку / Е.С. Рошупкина // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Лингвистическое образование. – 2022. – № 1(45). – С. 67-74

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Малова Ольга Вадимовна

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург);

магистр образования, учитель английского языка Лупанова Ксения Андреевна

ГБОУ Вторая Санкт-Петербургская гимназия (г. Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (2 КЛАСС)

Аннотация. Статья посвящена иноязычным орфографическим навыкам и содержит описание констатирующего эксперимента по выявлению особенностей формирования иноязычных орфографических навыков с использованием системы занимательных упражнений на уроках английского языка в начальной школе (2 класс). Актуальность темы обусловлена необходимостью изучить особенности использования приёмов и форм работы по формированию иноязычных орфографических навыков, выявить виды занимательных орфографических упражнений и отношение учащихся к ним, а также определить уровень сформированности иноязычных орфографических навыков у учащихся 2 класса. Анализ полученных результатов показывает, что младшие школьники испытывают значительные трудности при написании слов на английском языке и что в начальной школе не используются занимательные орфографические упражнения. Решение этой проблемы авторы видят в разработке методики формирования иноязычных орфографических навыков с использованием системы занимательных упражнений.

Ключевые слова: английский язык, младшие школьники, навыки письма, формирование орфографических навыков, занимательные упражнения.

Annotation. The article is devoted to the foreign-language spelling subskills and contains a description of a survey aimed at identifying the features of the formation of foreign-language spelling subskills using a system of entertaining exercises in English lessons in primary school (2nd grade). The relevance of the topic is due to the need to study the specifics of using techniques and forms of work on the formation of foreign-language spelling subskills, identify the types of entertaining spelling exercises and students' attitudes towards them, as well as determine the level of formation of foreign-language spelling subskills of young learners (2nd grade). An analysis of the results is presented, which shows that students have difficulties in spelling English words and that entertaining spelling exercises aren't used in primary school. The authors see a solution to this problem in developing a methodology of foreign-language spelling subskills development using a system of entertaining exercises.

Key words: the English language, young learners, writing subskills, spelling subskills formation, entertaining spelling exercises.

Введение. Исследованиями в области формирования иноязычных орфографических навыков занимались такие отечественные учёные, как Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина [11], О.И. Трубицина [9], Р.Ю. Блинов [3], О.В. Малова и К.А. Лупанова [8], Т.Г. Осипян [10] и другие. Однако в современной науке методика обучения орфографии разработана намного меньше, чем методика обучения другим языковым аспектам [3, С. 10].

В рамках научного исследования нами был проведен констатирующий эксперимент (КЭ) на базе ГБОУ лицей №590 (сентябрь-октябрь 2022 года) и ГБОУ Вторая Санкт-Петербургская гимназия (2022-2025 год), который был направлен на выявление особенностей формирования иноязычных орфографических навыков (ОН) с использованием системы занимательных упражнений на уроках английского языка в начальной школе (2 класс). Для достижения поставленной цели нами были определены следующие задачи:

- 1) изучить особенности использования приёмов и форм работы по формированию иноязычных орфографических навыков на уроках английского языка в начальной школе;
- 2) выявить виды занимательных упражнений, используемых для формирования иноязычных орфографических навыков;
- 3) выявить отношение учащихся к упражнениям для формирования иноязычных орфографических навыков;
- 4) определить уровень сформированности иноязычных орфографических навыков у учащихся 2 класса. Для решения поставленных задач использовались следующие методы: анализ учебно-методических комплексов (УМК), наблюдение и анализ уроков в образовательных учреждениях, анкетирование учителей английского языка, беседа с учащимися, диагностика учащихся.

Изложение основного материала статьи. В рамках КЭ нами было проведено *анкетирование учителей* английского языка в начальной школе, в котором приняли участие 40 респондентов. Рассмотрим его результаты.

Респонденты единогласно (100%) отметили, что у учащихся 2 класса необходимо формировать иноязычные ОН. Большая часть респондентов (92%) считают, что нужно формировать, как и репродуктивные, так и продуктивные ОН.

На вопрос о способе введения графической формы слов были получены следующие ответы: при презентации новых лексических единиц ЛЕ (60%), на этапе первичного закрепления в чтении (20%), на этапе первичного закрепления в письме (15%) и учащиеся самостоятельно знакомятся с графической формой слова (5%). Популярность одновременного введения

новых ЛЕ и графической формы слов говорит о противоречии методическому принципу устного опережения при обучении английскому языку. Мы считаем, что такой подход создаёт двойную трудность (одновременное восприятие графической и фонетической формы слов), а также пагубно сказывается на правильности произношения изучаемых лексических единиц.

На вопрос «Достаточно ли представлено упражнений для формирования орфографических навыков в УМК, по которому Вы работаете?» 3 респондента (7%) ответили утвердительно, 32 (80%) отрицательно и 5 (13 %) считают, что это зависит от темы. Мы считаем, что в УМК по английскому языку не учитывается важность формирования иноязычных ОН на начальном этапе обучения (2 класс).

Установлено, что 16 учителей (40%) часто используют дополнительные орфографические упражнения ОУ, 12 (30%) – редко, 6 (15%) – постоянно и 6 (15%) – никогда. При поиске дополнительных ОУ учителя в основном используют Интернет-ресурсы или разрабатывают упражнения самостоятельно.

Согласно Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез существуют 2 группы орфографических упражнений (ОУ): 1) *упражнения общего назначения* (направлены прежде всего на формирование речевых навыков или на развитие умений письменной речи) и 2) *упражнения специального назначения* (направлены прежде всего на формирование ОН) [5, С. 255-256]. Анализ полученных ответов помог установить, что респонденты редко используют ОУ специального назначения и постоянно используют ОУ общего назначения. Следовательно, среди учителей большей популярностью пользуются ОУ, которые формируют и ОН, и другие речевые навыки, например, лексические.

Единогласно (100%) респонденты отметили эффективность занимательных упражнений при формировании ОН, но при этом только 26 из них (65%) используют их на своих уроках. Также мы установили, какие приёмы занимательности используют учителя при формировании ОН и составили их ранжированный список: 1 и 2 место поделили приёмы занимательности в теле упражнения, а также в организации и процессе выполнения упражнения (по 48,7%), 3 место - в формулировке задания (28,2%).

Мнение учителей о продолжительности формирования ОН по одной теме разделилось практически пополам: 21 из них (52%) проводят работу на протяжении серии уроков, 18 (45%) – 2 уроков, 1 (3%) – 1 урока. Мы считаем продолжительность формирования ОН в течение 1 или 2 уроков неприемлемой, поскольку данного времени недостаточно для сформированности иноязычных ОН на высоком уровне.

При анализе ответов респондентов на вопрос о трудностях, с которыми сталкиваются учащиеся 2 класса при формировании ОН, нами был составлен их ранжированный список:

- 1) невозможность концентрировать внимание на письме продолжительное время (65% респондентов);
- 2) наличие слов, подчиняющихся историческому принципу (62%);
- 3) наличие слов с типичными буквосочетаниями (57%);
- 4) каллиграфические трудности (47%);
- 5) слабая управляемость памятью (40%);
- 6) отсутствие навыков самоконтроля (37%).

Анализ УМК по английскому языку для 2 класса [1; 2; 4; 6; 11] и наблюдение уроков, направленных на выявление видов занимательных упражнений, используемых для формирования иноязычных ОН, позволили нам выделить виды занимательных ОУ по 5 основаниям (Рисунок 1):

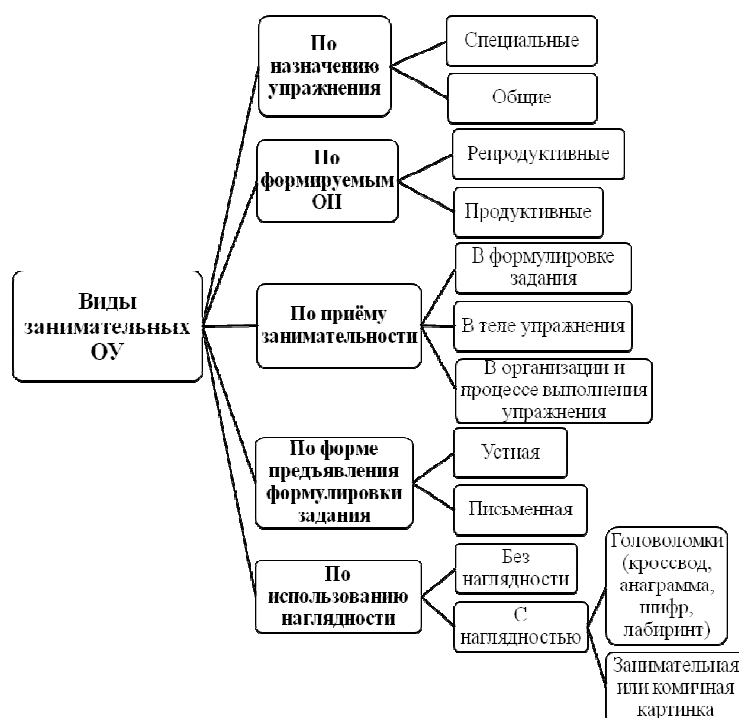


Рисунок 1. Виды занимательных орфографических упражнений

Таким образом, занимательные ОУ могут быть разделены на основании вида формируемых в них иноязычных ОН (*репродуктивные* и *продуктивные*), назначения упражнения (общего и специального назначения), а также на основании формы предъявления формулировки задания. *Письменное предъявление формулировки задания* подразумевает, что оно написано в учебнике, рабочей тетради, раздаточном материале или доске. *Устное предъявление формулировки задания* подразумевает, что учитель вербально сообщает задачу к выполнению. Например, «Напишите названия мебели на английском языке. Кто сможет больше?». В таком случае тело упражнения может отсутствовать.

Виды занимательных ОУ могут быть выделены и на основании использования наглядности. Под наглядностью мы понимаем наличие картинок, схем и иллюстраций в упражнении. Упражнения *с использованием наглядности*

подразумевают необходимость взаимодействия с картинкой для выполнения упражнения. Например, «Посмотри на лабиринт, помоги Тому пройти через него. Напиши названия животных, которых он там встретил, на английском языке». Соответственно, в упражнениях *без использования наглядности* картинки отсутствуют. При выполнении специального ОУ, например, при решении кроссворда, для некоторых учащихся отсутствие картинок может стать вызовом, служащим мотивацией к выполнению. В то же время, такие упражнения могут вызывать неприязнь у учащихся из-за нежелания вдумываться или наличия у них дисграфии и/или дислексии. Мы считаем, что специальные ОУ без использования наглядности должны минимально использоваться при обучении младших школьников. Выполнение таких упражнений должно мотивироваться посредством приёма занимательности, связанного с формулировкой задания или с организацией и процессом его выполнения.

Упражнения с использованием наглядности могут быть разделены на несколько подвидов. Они могут представлять собой *головоломки*, например, в упражнении нужно пройти через лабиринт или разгадать шифр, чтобы выполнить задание, а также кроссворды и анаграммы. Также может быть использована *занимательная картинка* (с большим количеством элементов, которую учащимся будет интересно разглядывать и описывать) или *комичная картинка* (вызывающая удивление и смех у учащихся).

В ходе реализации КЭ была проведена индивидуальная *беседа* с 15 учащимися 2 класса в период с 17 по 24 марта 2025 года с целью выявления их отношения к упражнениям по формированию иноязычных ОН. Ученикам было предложено выполнить два упражнения: традиционное ОУ общего назначения из УМК «Starlight» (Рабочая тетрадь, часть 2, Модуль 6, страница 23, упражнение 17) и занимательное ОУ общего назначения «Монти и друзья», разработанное нами. При оценке внешних качеств упражнений все учащиеся (100%) выбирали занимательное ОУ как более привлекательное. Также все (100%) ответили, что им было интереснее выполнять занимательное ОУ. 10 учащихся (66%) уточнили, что оно им понравилось из-за наличия необычного шифра, который нужно было разгадать, а также отметили комичность существования розовой морковки и голубых помидоров, а 3 ученика (20%) отметили, что им понравился монстрик Монти. 2 ученика (13%) сформулировали причину выбора достаточно примечательным образом, сказав, что в этом задании нужно было подумать, а не просто подписать картинки.

Таким образом, мы приходим к выводу, что занимательные упражнения привлекают второклассников больше, чем традиционные в силу возрастных особенностей учащихся. Включение персонажей и шифров в упражнение вызывает позитивный отклик у учащихся. Также важно учитывать комментарий учащихся о том, что им было интереснее выполнять задание, в котором нужно было задуматься. Мы считаем необходимым изучение и учет возрастных особенностей младших школьников при формировании иноязычных ОН [7].

В рамках КЭ была проведена *диагностика уровня сформированности иноязычных ОН* у 78 учащихся 2 «А», «Б», «В» и «Г» классов Второй Санкт-Петербургской гимназии в 2023 и 2024 году. Диагностика состояла из 5 письменных заданий: №1 направлено на выявление уровня сформированности репродуктивных, №2-5 – продуктивных ОН на разных уровнях (слово, предложение, текст, письменное высказывание). Нами был проведён анализ результатов и определены уровни сформированности ОН учащихся: у 14 второклассников (18%) иноязычные ОН сформированы на высоком уровне, 27 (34,6%) – на среднем, 19 (24,4%) – на низком уровне, у 18 школьников (23%) навыки не сформированы. Таким образом, почти половина второклассников, 37 учащихся (47%), продемонстрировали отрицательную динамику сформированности иноязычных ОН. При этом, репродуктивные ОН у 64 учащихся (82%) сформированы на высоком уровне, 11 (14%) – на среднем, 3 (4%) – на низком. Продуктивные ОН у 13 учащихся (17%) сформированы на высоком уровне, 23 (29%) – на среднем, 18 (23%) – на низком, 24 (31%) навыки не сформированы. Мы связываем полученные результаты с недостаточной теоретической и практической разработкой проблемы формирования иноязычных ОН у младших школьников.

Нами были проанализированы ошибки учащихся при выполнении диагностических заданий и соотнесены с классификаций ошибок по Вивиан Кук [12]. Представим ошибки, совершенные учащимися во время выполнения задания на определение репродуктивного уровня владения ОН (Таблица 1):

Таблица 1

Сопоставление ошибок с классификацией Вивиан Кук (репродуктивный уровень)

Слово	Ошибочные варианты написания	Категория ошибки
ruler	ruller, really, rulle	Добавление буквы, пропуск буквы
pencil	pecil, pancil	Пропуск буквы
case	ceys	Замена графемы
bag	dag	Замена графемы

Исходя из данной таблицы можно сделать вывод, что репродукция слова “ruler” вызывает наибольшее затруднение у учащихся. Чаще всего они путали слово “ruler” со словом “really”, а также добавляли или пропускали букву. Соотнесём ошибки, совершенные учащимися во время выполнения заданий на определение продуктивного уровня владения ОН (Таблица 2).

Таблица 2

Сопоставление ошибок с классификацией Вивиан Кук (продуктивный уровень)

Слово	Ошибочные варианты написания	Категория ошибки
pencil	pensil, pancil, pansil, pensul, pensl, pansel	Замена графемы, замена одной буквы другой
pen	pan	Замена графемы
ruler	ryler, rular, rule, ruller, ryle, rubbur, rula, rulla, rullr, rullur, ruler, rulre	Замена графемы, замена одной буквы другой, пропуск буквы, добавление буквы
rubber	rabber, ruber, rubeer, rubbe, rubbr, rubar, rubur	Замена одной буквы другой, пропуск буквы
bag	beg, bog	Замена графемы
case	cese, cesa, cesi, ceysy, cesy, cesc, sesc	Замена графемы, замена одной буквы другой
glue	glye, gley, gleu, glae, glua, gleй, gly, gluy, glu, gle, gloo, gler	Замена одной буквы другой, перестановка двух соседних букв, замена графемы

Из проведённого нами анализа можно сделать вывод, что чаще всего учащиеся делают ошибки в словах, подчиняющихся фонетическому принципу орфографии, заменяя графемы. Мы полагаем, это связано с тем, что второклассники не обладают достаточными знаниями о звукобуквенных соответствиях. Исходя из разнообразия вариантов ошибочного написания слов «ruler» и «glue», они являются наиболее трудными для учащихся 2 класса, поскольку подчиняются историческому принципу орфографии. Следует отметить, что учащиеся регулярно допускали ошибку в слове «pencil», заменяя одну букву другой.

Выводы. Таким образом, мы достигли цели КЭ и установили отрицательные тенденции в формировании орфографических навыков и редкое использование занимательных ОУ на уроках АЯ, а также повышенный интерес учащихся 2 класса к упражнениям данного рода. Кроме того, мы определили, что почти у половины учащихся 2 класса орфографические навыки сформированы на низком уровне или не сформированы вообще. Полученные нами данные свидетельствуют о необходимости разработки методики формирования иноязычных ОН у младших школьников с учетом возрастных особенностей, а именно использования системы занимательных упражнений.

Литература:

1. Английский язык. 2 класс. Учебник для общеобразовательных организаций и школ с углубленным изучением англ. яз. В 2 ч. / К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова [и др.]. – 11-е изд. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2022.
2. Английский язык. 2 класс. Учебник: в 2 ч. / Н.И. Быкова, Д. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс. – 17-е изд., перераб. – Москва: Express Publishing: Просвещение, 2025.
3. Блинов, Р.Ю. Орфография в системе обучения английскому языку / Р.Ю. Блинов // Вестник Новгородского государственного университета. – 2008. – № 48. – С. 10-11
4. Верещагина, И.Н. Английский язык. 2 класс. Учебник для общеобразовательных организаций и школ с углубленным изучением англ. яз. В 2 ч. / И.Н. Верещагина, К.А. Бондаренко, Т.А. Притыкина. – 13-е изд., стер. – Москва: Просвещение, 2022.
5. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 7-е изд., стер. – Москва: Академия, 2013. – 336 с.
6. Комарова, Ю.А. Английский язык: учебник для 2 класса общеобразовательных организаций / Ю.А. Комарова, И.В. Ларионова. – 11-е изд. – Москва: Русское слово – учебник, 2022. – 120 с.
7. Лупанова, К.А. Учёт возрастных особенностей младших школьников при формировании орфографических навыков на уроках английского языка (2 класс) / [К.А. Лупанова]; ред. кол.: К.Г. Антонян, Н.И. Верба, Е.А. Волгина [и др.] // «Студент – Исследователь – Учитель»: материалы 26-й Межвузовской студенческой научной конференции. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2025. – С. 118-122
8. Малова, О.В. Формирование орфографических навыков на начальном этапе обучения младших школьников английскому языку (2 класс) / О.В. Малова, К.А. Лупанова // Комплексные исследования детства. – 2023. – Т. 5. – № 4. – С. 248-259
9. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для вузов / под ред. О.И. Трубициной. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2025. – 457 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/560776> (дата обращения: 22.06.2025)
10. Осипян, Т.Г. Содержание обучающего комплекса упражнений для преодоления трудностей английской орфографии / Т.Г. Осипян // Преподавание иностранных языков и культур: история и современность: сборник научных трудов. – Пятигорск: ПГЛУ, 2003. – С. 183-194
11. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку 1-4 классы: пособие для учителя / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина, Н.В. Языкова. – 4-е изд. – Москва: Просвещение, 2008. – 223 с.
12. Cook, V.J. L2 Users and English Spelling / V.J. Cook // Journal of Multilingual and Multicultural Development. – 1997. – Vol. 18. – № 6. – P. 474-488
13. Harper, K. Academy Stars Level 1: Pupil's Book / K. Harper, G. Pritchard. – Macmillan Publishers Limited, 2017. – 143 p.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Малова Ольга Вадимовна

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург);

магистр образования, учитель английского языка Прокофьева Александра Закировна

ГБОУ школа №606 (г. Санкт-Петербург)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ В АУДИРОВАНИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена развитию умений в аудировании на уроках английского языка в начальной школе (4 класс). Рассмотрен термин «стратегия обучения» и описаны её виды. Названы структурные компоненты стратегий обучения. Особое внимание авторами уделено визуализации и её видам, которые были тщательно проанализированы. Сделан вывод, что такая стратегия визуализации как иллюстрации наиболее применима для развития умений в аудировании у младших школьников. Рассмотрено понятие «иллюстрация», а также виды иллюстраций, которые были соотнесены с этапами работы с аудиотекстом. Проанализированы критерии отбора иллюстраций. Разработаны критерии отбора иллюстраций для обучения аудированию на всех этапах работы с аудиотекстом. Авторами сформулировано определение термина «стратегия визуализации». Представлена методика обучения младших школьников аудированию с использованием стратегии визуализации.

Ключевые слова: английский язык, младшие школьники, стратегия визуализации, иллюстрации, аудирование, развитие умений в аудировании.

Annotation. The article is devoted to the development of listening skills in English lessons in primary school (4th grade). The term «learning strategy» is considered, and its types are described. The structural components of the learning strategies are named. The authors pay special attention to the visualization and its types. They also come to the conclusion that illustrations is the most applicable visualization strategy for young learners' listening skills development. The article examines the concept of «illustration», types of illustrations, which have been correlated with the stages of work with audio texts. The article analyzes the criteria for selecting illustrations. It also describes the criteria for selecting illustrations for teaching listening at all stages. The authors formulated the definition of the term «visualization strategy». A methodology of teaching young learners listening skills using a visualization strategy is presented.

Key words: the English language, young learners, visualization strategy, illustrations, listening, listening skills formation.

Введение. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования одним из предметных результатов освоения основной образовательной программы начального образования по учебному предмету «Иностранный язык» является «овладение основными видами речевой деятельности», в том числе аудированием. Обучающиеся должны «воспринимать на слух и понимать речь педагогического работника и одноклассников в процессе общения на уроке; воспринимать на слух и понимать основное содержание звучащих до 1 минуты учебных и адаптированных аутентичных текстов, построенных на изученном языковом материале; понимать запрашиваемую информацию фактического характера в прослушанном тексте» [17, С. 40, 41].

Однако именно аудирование вызывает наибольшие трудности у младших школьников. На наш взгляд, одной из причин может служить то, что ему (как отдельному виду речевой деятельности) уделяется недостаточно внимания на уроках английского языка в начальной школе. В связи с этим необходимо найти решение данной проблемы, которое помогло бы младшим школьникам успешно развивать умения в аудировании. Использование стратегии визуализации способно облегчить обучение аудированию в начальной школе.

Изложение основного материала статьи. Согласно Е.А. Троицкой, *стратегия обучения* – это разрабатываемый учителем индивидуальный план работы обучающегося, направленный на решение определённой задачи обучения [15, С. 5]. Как утверждает А.С. Мельничук, данный термин включает в себя обучение учащихся и отражает систему действий, разрабатываемую учителем, и является синонимичными «образовательной стратегии» и «стратегии образования» [10]. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин понимают стратегию обучения как «общую концепцию обучения, базирующуюся на определенных лингвистических, психологических и дидактических принципах и определяющую подход к обучению» [1, С. 295]. Каждая стратегия обучения подразумевает наличие определенных *компонентов*: 1) *постановка цели*, 2) *постановка задач*, 3) *планирование учебного процесса*, 4) *форма образовательной стратегии* [18].

Рассмотрим *виды стратегий обучения*. Адрианна Херрелл (Adrienne L. Herrell) и Майкл Джордан (Michael Jordan) описали 50 видов стратегий, которые учитель может использовать в своей педагогической деятельности [22]. Выделим наиболее популярные и часто используемые при обучении английскому языку младших школьников: 1) метод полного физического реагирования (TPR), 2) стратегия визуализации (visual scaffolding), 3) стратегия использования реалий (realia strategies), 4) метод развития словарного запаса в процессе ролевой игры (vocabulary role-play), 5) стратегия использования рутинных действий (predictable routines and signals).

Хлои Дениэл (Chloe Daniel) определяет следующие виды стратегий обучения: 1) процесс управления классом (classroom management), 2) стратегия активного обучения (active learning), 3) дифференцированное обучение (differentiated instruction), 4) проектное обучение (project-based learning), 5) стратегия геймификации (gamification), 6) проблемное обучение (problem-based learning), 7) стратегия визуализации (visualization strategy) [21].

Джилл Бейкер (Jill Baker) описал стратегии, которые могут эффективно использоваться в образовательном процессе: 1) стратегия геймификации (gamification), 2) дифференцированное обучение (differentiated instruction), 3) стратегия визуализации (visualization strategy), 4) проектное обучение (project-based learning), 5) групповая работа (cooperative learning), 6) стратегия взаимного обучения и оценивания (peer teaching and peer assignment) [20]. Таким образом, все авторы выделяют стратегию визуализации. Мы считаем, что она может быть успешно использована при обучении аудированию детей младшего школьного возраста, поскольку, согласно Н. Синскэ, «информация, полученная при помощи зрения и слуха, запоминается лучше, чем информация, полученная только при помощи слуха». Кроме того, сочетание аудиовизуального подхода помогает снизить излишнее напряжение учащихся [13, С. 86].

Визуализация – это «представление физического явления или процесса в форме, удобной для зрительного восприятия» [1, С. 38], «наглядный способ представления любой учебной информации, которая лучше усваивается учащимися» [4, С. 12], эффективный способ передачи информации, передающий «сложную и детализированную информацию в понятной форме» [7, С. 35]. Наиболее полное определение данного понятия дают И.А. Трухан и Д.А. Трухан – это «процесс представления данных в виде изображения с целью максимального удобства их понимания; придание зримой формы любому мыслимому объекту, процессу, субъекту и т.д.» [16].

В зависимости от цели и характера информации, используются различные *виды визуализации*. Т.А. Соловьева отметила преимущества использования таких видов визуализации как мультимедийные презентации, ментальные карты, диаграммы, схемы, зарисовки, метод «Фишбоун» [14]. Х.С. Османова выделила: 1) презентации, 2) иллюстративный и наглядный материал, 3) опорные схемы, 4) таблицы, 5) виртуальные экскурсии, 6) фильмы [11]. В.В. Вельченко представила виды визуализации, которые активно используются на уроках: 1) видеоролики, 2) фрагменты кинофильмов, 3) презентации, 4) опорные конспекты, 5) схемы, 6) таблицы, 7) иллюстрации, 8) планы [5].

Тщательно проанализировав различные виды визуализации, а также особенности аудирования как самостоятельного вида речевой деятельности, мы пришли к выводу, что иллюстрации наиболее применимы для развития умений в аудировании у младших школьников.

Рассмотрим понятие «иллюстрация», ее виды и критерии отбора. *Иллюстрация* – это компонент содержания учебника или урока, средство наглядности, которое поясняет и дополняет текст, а также может быть использовано для презентации или семантизации языкового материала. Она может выступать в качестве средства закрепления материала, развития речевых умений или «воссоздания ситуации общения с опорой на зрительный образ» [1, С. 76]. Иллюстрации – это вид изобразительного искусства, который наглядно поясняет и дополняет текст, а также участвует в художественном оформлении книг и журналов [19].

Перейдем к рассмотрению *видов иллюстраций*. С.Г. Антонова и Л.Г. Тюрина отмечают, что иллюстрации делятся на три вида: 1) раскрывающие содержание (визуальная информация более содержательна, чем вербальная), 2) равнозначные тексту (текст и иллюстрации несут отдельную информационную нагрузку, взаимно дополняя друг друга), 3) обслуживающие текст (создание положительного эмоционального фона у читателя) [2]. Хотели бы уточнить, что иллюстрации, обслуживающие текст, используются не только для создания положительного эмоционального фона. Мы считаем, что они также создают мотивацию для младших школьников в прослушивании аудиотекста.

Согласно Н.З. Рябининой, по методу отображения действительности иллюстрации делятся на 1) художественно-образные (усиливают впечатление от литературного произведения благодаря визуальным образам), и 2) научно-познавательные (изображают предметы и явления природы, а также результаты человеческой деятельности), для которых крайне важна научная достоверность [12].

Мы считаем, что классификация видов иллюстраций С.Г. Антоновой и Л.Г. Тюриной наиболее применима к обучению иностранному языку младших школьников. Ниже они соотнесены нами с этапами работы с аудиотекстом (Таблица 1).

Таблица 1

Соотнесение видов иллюстраций с этапами работы с аудиотекстом

Этап работы с аудиотекстом	Виды иллюстраций (по С.Г. Антоновой и Л.Г. Тюриной)
Предтекстовый	Иллюстрации, обслуживающие текст
Текстовый	Иллюстрации, равнозначные тексту
Послетекстовый	Иллюстрации, равнозначные тексту

Таким образом, иллюстрации, раскрывающие содержание, не используются ни на одном этапе работы с аудиотекстом. Это связано с тем, что данный вид иллюстраций предполагает, что визуальная информация является более содержательной, чем вербальная. В связи с этим, пропадает смысл в прослушивании аудиотекста.

Также считаем важным рассмотреть *критерии отбора иллюстраций*. С.Г. Антонова и Л.Г. Тюрина отмечают, что при отборе иллюстраций следует учитывать: 1) содержание учебного предмета, 2) уровень обучения, 3) читательский интерес [2]. Наиболее развернутая система критериев представлена В.А. Артемовым. Автор выделяет два основных критерия отбора иллюстраций: общие (содержание наглядности) и специфические (страноведческие основы высказывания). К общим критериям относятся качество и эстетическое удовольствие, информативность, интерес для обучаемых (соответствие возрасту, интересам и жизненному опыту учащихся) и детальность. Специфические критерии включают в себя языковые знания обучаемого, аутентичность изображения, актуальность изображения, субъективное мнение обучаемого (иллюстрация способствует выражению мнения учащегося) и сходство или различие с родной культурой [3].

Изучив мнение разных авторов на критерии отбора иллюстраций, мы пришли к выводу о том, что все они имеют обобщенный характер, и разработали критерии отбора иллюстраций для обучения аудированию на уроках английского языка в начальной школе, которые мы соотнесли с этапами работы с аудиотекстом (Таблица 2).

Таблица 2

Соотношение этапов работы с аудиотекстом с критериями отбора иллюстраций для обучения аудированию на уроках английского языка в начальной школе

Этапы работы с аудиотекстом	Критерии отбора иллюстраций для обучения аудированию
Предтекстовый	Иллюстрации должны соответствовать теме аудиотекста, а также содержать изображения предметов, соответствующие лексическим единицам в аудиотекстах
Текстовый	Иллюстрации должны служить зрительной опорой для выполнения задания к аудиотексту и содержать необходимые для этого изображения предметов, соответствующие лексическим единицам в аудиотекстах
Послетекстовый	Иллюстрации должны быть интересными (использование наклеек для самостоятельного составления иллюстраций); содержать опоры, представляющие собой план высказывания, и, тем самым, побуждать учащихся к говорению

Тщательно изучив понятия «стратегия обучения», «визуализация» и «иллюстрация», нами было сформулировано определение термина «*стратегия визуализации*», под которой мы понимаем концепцию обучения аудированию, базирующуюся на использовании иллюстраций (обслуживающих текст и равнозначных тексту), для развития умений в аудировании. Согласно Э.Г. Азимову и А.Н. Щукину, концепция обучения есть система взглядов на процесс обучения [1].

Ниже представлена разработанная нами методика обучения аудированию с использованием стратегии визуализации для младших школьников (Таблица 3).

Таблица 3

Методика обучения аудированию с использованием стратегии визуализации

Цель: развитие умений в аудировании			
Задачи: 1) воспринимать и понимать на слух учебные и аутентичные аудиотексты, построенные на изученном материале, с небольшим количеством незнакомых лексических единиц; 2) воспринимать и понимать на слух аудирование с пониманием основного содержания; 3) воспринимать и понимать на слух аудирование с пониманием запрашиваемой информации; 4) воспринимать и понимать на слух аудирование с полным пониманием.			
Форма стратегии: выражается в использовании иллюстраций.			
Планирование учебного процесса:			
Этап работы с аудиотекстом, канал восприятия информации	Вид иллюстрации	Способ работы с иллюстрациями	Алгоритм действий учителя
Предтекстовый (визуальный канал восприятия информации)	Иллюстрации, обслуживающие текст	1. Знакомство с темой речевого сообщения (Look at the picture and guess the topic of the text). 2. Смысловое прогнозирование содержания текста (Look at the picture and guess what Lizzie did in the park yesterday). 3. Создание заинтересованности в восприятии аудиотекста (Look at the picture. Have you ever been to the zoo?).	1. Снятие лингвистических трудностей (упражнения, направленные на узнавание лексического материала из аудиотекста). 2. Мотивация на прослушивание. 3. Установка на первое прослушивание (Listen and match).

Текстовый (визуальный, аудиальный канал восприятия информации)	Иллюстрации, равнозначные тексту	1. Удержание в памяти последовательность событий (Listen and number the pictures). 2. Использование иллюстраций в качестве визуальной опоры для выполнения задания к аудиотексту (Listen and match).	1. Первое прослушивание. 2. Установка на второе прослушивание (Listen and check). 3. Второе прослушивание 4. Контроль понимания.
Послетекстовый (визуальный, кинестетический канал восприятия информации)	Иллюстрации, равнозначные тексту	Самостоятельное составление иллюстраций учащимися для устного монологического высказывания (монолог-описание).	Работа с монологом на основе аудиотекста: 1. Чтение монолога-образца. 2. Анализ структуры монолога-образца. 3. Самостоятельное составление иллюстраций учащимися с помощью наклеек. 4. Продуцирование в речь монологического высказывания (монолог-описание) на основе самостоятельно составленной иллюстрации.

Выводы. Таким образом, разработанная нами методика обучения аудированию с использованием стратегии визуализации содержит все необходимые компоненты (цель, задачи, форма стратегии и планирование учебного процесса), включает использование иллюстраций на всех этапах работы с аудиотекстом, подробно описывает алгоритм действий учителя, а также учитывает возрастные особенности младших школьников, а именно позволяет задействовать разные каналы восприятия информации учащимися (визуальный, аудиальный, кинестетический).

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. Антонова, С.Г. Современная учебная книга: создание учебной литературы нового поколения / С.Г. Антонова, Л.Г. Тюрина. – Москва: Агентство «Издательский сервис», 2001. – 287 с.
3. Артемов, В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – Москва: Просвещение, 1969. – 279 с.
4. Бараева, Ю.В. К вопросу о визуализации учебной информации у младших школьников / Ю.В. Бараева, Е.А. Царегородцева // Новости науки 2022: психология и педагогика: сборник материалов II-ой международной конференции, 28 сентября 2022 г. – Москва: НИЦ «Империя», 2022. – С. 11-19
5. Вельченко, В.В. Визуализация информации на уроках истории и обществознания как метод развития мышления у обучающихся / В.В. Вельченко // VideoUroki.Net. – 2021. – URL: <https://videouroki.net/razbotki/vizualizatsiia-informatsii-na-urokakh-istorii-i-obshchestvoznaniia-kak-mietod-r.html> (дата обращения: 25.03.2025)
6. Гогоберидзе, А.Г. Развитие методики раннего обучения иностранным языкам в современных исследованиях / А.Г. Гогоберидзе, А.С. Осипова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2022. – Т. 17. – № 3. – С. 106-117. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49443147> (дата обращения: 14.06.2025)
7. Иванникова, М.А. Визуализация как актуальное направление распространение информации / М.А. Иванникова // Вопросы медиабизнеса. – 2022. – № 4. – С. 34-36. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vizualizatsiya-kak-aktualnoe-napravlenie-rasprostranenie-informatsii> (дата обращения: 25.03.2025)
8. Крылова, И.А. Развитие умений аудирования на иностранном языке у младших школьников с использованием интернет-ресурсов / И.А. Крылова, Н.Д. Матюшин // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – № 3. – С. 274-280
9. Малова, О.В. Использование изобразительной наглядности при формировании монологических умений детей старшего дошкольного возраста на английском языке / О.В. Малова, Д.Г. Лаврова // Комплексные исследования детства. – 2023. – Т. 5. – № 3. – С. 183-194. – URL: <https://kid-journal.ru/index.php/main/article/view/256> (дата обращения: 14.06.2025)
10. Мельничук, А.С. Понятие «стратегия» в исследованиях образования: контексты и варианты использования / А.С. Мельничук // Акмеология. – 2017. – № 2(62). – С. 42-47. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-strategiya-v-issledovaniyah-obrazovaniya-konteksty-i-varianty-ispolzovaniya> (дата обращения: 14.02.2025)
11. Османова, Х.С. Разнообразные виды визуализации и ее практическое применение в обучении / Х.С. Османова // Педагогический вестник. – 2023. – № 31. – С. 35-38. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/raznoobraznye-vidy-vizualizatsii-ee-prakticheskoe-primenenie-v-obuchenii> (дата обращения: 25.03.2025)
12. Рябина, Н.З. Технология редакционно-издательского процесса: учебное пособие / Н.З. Рябина. – Москва: Логос, 2008. – 256 с.
13. Синскэ, Н. Применение аудио-визуальных методов в обучении аудированию / Н. Синскэ // Известия Восточного института. – 1997. – № 5. – С. 85-88. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-audio-vizualnyh-metodov-v-obuchenii-audirovaniyu> (дата обращения: 28.03.2025)
14. Соловьева, Т.А. Использование средств визуализации при обучении грамматике на уроках английского языка / Т.А. Соловьева // Молодой ученый. – 2023. – № 6(453). – С. 260-265. – URL: <https://moluch.ru/archive/453/99865/> (дата обращения: 25.03.2025)
15. Троицкая, Е.А. Методические подходы к автоматизации процесса формирования индивидуальной стратегии обучения решению задач предметной области (на примере обучения решению математических задач учащихся средней школы): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Троицкая. – Москва, 2008. – 19 с.
16. Трухан, И.А. Визуализация учебной информации в обучении математике, ее значение и роль / И.А. Трухан, Д.А. Трухан // Студенческий научный форум 2013: материалы V Международной студенческой электронной научной конференции. – 2013. – URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013005985> (дата обращения: 25.06.2025)
17. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования. – Москва: ВАКО, 2022. – 160 с.

18. Фоксфорд.ру: сайт. – 2009-2025. – URL: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/educational-strategy> (дата обращения: 28.05.2025)
19. Художественно-педагогический словарь / Н.К. Шабанов, О.П. Шабанова, М.С. Тарасова, Т.Д. Пронина. – Москва: Академический Проект, 2020. – 480 с.
20. Baker, J. 15 Best and Effective Teaching Strategies for School Teachers / J. Baker // [splashlearn.com](https://www.splashlearn.com/blog/best-teaching-strategies-to-help-students-maximize-their-learnings/). – 2024. – URL: <https://www.splashlearn.com/blog/best-teaching-strategies-to-help-students-maximize-their-learnings/> (дата обращения: 27.06.2025)
21. Daniel, Ch. The Complete List of Teaching Methods and Strategies / Ch. Daniel // [MyTutorSource.com](https://mytutorsource.com/blog/teaching-methods/). – 2021. – URL: <https://mytutorsource.com/blog/teaching-methods/> (дата обращения: 27.05.2025)
22. Herrell, A.L. 50 strategies for teaching English language learners / A.L. Herrell, M. Jordan. – 5th ed. – Pearson, 2016. – 353 p.

Педагогика

УДК 371.011.31

заместитель начальника, кандидат педагогических наук, профессор РАЕ Марковская Елена Александровна
Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение «Санкт-Петербургский кадетский военный корпус имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург)

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессионального становления педагогов в системе довузовских кадетских учреждений Минобороны России. Выделены факторы, влияющие на формирование профессиональной компетентности преподавателей и офицеров-воспитателей. Дана структурно-содержательная характеристика разработанной автором прогностической модели становления педагога кадетского образования. Обоснована интеграция использованных методологических подходов. Охарактеризованы компоненты профессиональной компетентности педагога кадетского образования, описаны этапы его становления и алгоритм комплексного сопровождения этого процесса. Предложена система критериев оценки профессионального становления педагогов и соответствующие им уровни сформированности профессиональных качеств. Реализация данной модели обеспечивает поступательное профессиональное развитие педагогов с учетом специфики кадетского образования и направлена на совершенствование системы подготовки педагогических кадров в довузовских образовательных учреждениях военного профиля.

Ключевые слова: профессиональное становление педагога, кадетское образование, прогностическая модель, компетентностный подход, военизированная образовательная среда, ценностно-смысловая адаптация.

Annotation. The article examines the problem of professional development of teachers in the system of pre-university cadet institutions of the Russian Ministry of Defense. The factors influencing the formation of the professional competence of teachers and officers-educators are highlighted. The structural and substantive characteristics of the prognostic model of the formation of a teacher of cadet education developed by the author are given. The integration of the used methodological approaches is substantiated. The components of professional competence of the teacher of cadet education are characterized, the stages of its formation and the algorithm of complex support of this process are described. A system of criteria for assessing teachers' professional development and the corresponding levels of professional qualities formation is proposed. The implementation of this model ensures the progressive professional development of teachers, taking into account the specifics of cadet education and is aimed at improving the system of teacher training in pre-university educational institutions of a military profile.

Key words: professional development of a teacher, cadet education, predictive model, competence approach, paramilitary educational environment, value-semantic adaptation.

Введение. Изучение педагогической практики в довузовских военных учебных заведениях указывает на особые профессионально-личностные требования, предъявляемые к участникам образовательного процесса, степень сформированности которых является недостаточной у значительной части педагогов. Профиль полученного базового высшего образования и приобретенный опыт практической деятельности в профессиональной сфере выступают определяющими факторами в формировании профессиональной компетентности. Педагогический коллектив кадетских учреждений сочетает два типа специалистов: офицеры-воспитатели хорошо подготовлены в военной сфере, но им не хватает педагогической подготовки, в то время как гражданские преподаватели обладают методическими навыками, но лишены военного опыта. Это обуславливает необходимость системной работы по развитию взаимодополняющих компетенций и созданию интегрированной модели профессионального становления педагога кадетского образования.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное становление педагогов в системе кадетского образования требует выявления существующих дефицитов и создания условий для раскрытия профессионального потенциала. Проведенное исследование позволило разработать прогностическую модель профессионального становления педагогов кадетских учреждений, направленную на совершенствование процесса их профессионального роста, активизацию профессионального осмысления и самоопределения, формирование и систематизацию специализированных компетенций, проектирование персонализированных образовательных траекторий с учетом особенностей кадетского образования.

Педагогическое моделирование носит прогностический характер: оно позволяет спрогнозировать развитие процесса, оценить как желаемые результаты, так и возможные риски [2; 9]. Итогом такого моделирования становится конкретная модель. В основу построения предложенной модели легли современные исследования в сфере кадетского образования, в том числе работы: А.Ю. Асриева (образовательная политика в кадетских учреждениях) [1]; В.Ю. Ромайкина (формирование воспитательной среды в кадетских корпусах) [11]; М.Ю. Рословцевой (подготовка педагогов к патриотическому воспитанию кадет) [12]; П.В. Селина (организация совместной воспитательной работы преподавателей и командного состава в суворовских училищах) [13] и др.

Создание педагогической модели традиционно предполагает определение и описание её ключевых структурных компонентов [7; 10]. Прогностические модели в педагогике обладают особенностями: отражают поэтапную динамику развития – от начального состояния через промежуточные стадии к конечному результату; применяются для анализа процессов и их поступательного совершенствования; предусматривают выделение отдельных фаз и стадий процесса. Такие модели имеют четкую целевую ориентацию, представляя собой вертикальную структуру «цель – результат». Методологическая основа играет ключевую роль в исследовании педагогических явлений. Согласно И.В. Блаубергу и Э.Г. Юдину, методологический подход представляет собой систему руководящих принципов научного поиска [3]. В.И. Загвязинский рассматривает педагогическую методологию как инструмент модернизации и совершенствования

образовательных систем [6]. С.В. Бобрышов определяет его как комплекс познавательных установок и методов анализа педагогической реальности [4]. Как отмечает О.В. Давлятшина, наиболее эффективные результаты достигаются при интеграции нескольких взаимодополняющих методологических подходов, соответствующих целям и задачам конкретного исследования [5].

Прогностическая модель профессионального развития педагога кадетского образования имеет многоуровневую структуру. Блок целеполагания – определяет концептуальные основы и логику целеобразования; методологический блок – отражает теоретико-методологические основания модели; в состав структурно-содержательного блока входят базовые компетенции педагога, условия профессионального роста, система сопровождения и фазы профессионального становления; критериально-оценочный блок содержит систему критериев и методы оценки динамики профессионального развития. Целью разработанной модели выступает профессионально-личностное становление педагога кадетского образования, которое предполагает формирование ценностно-смысловой позиции как основы профессиональной идентичности; развитие профессиональной компетентности, адаптированной к специфике военизированной образовательной среды; построение индивидуальной траектории профессионального роста с учетом особенностей образовательного процесса в кадетских учреждениях.

Модель реализует принцип системной обратной связи, что предполагает интегративный характер развития посредством последовательного восхождения от целевых установок к результатам и их последующей корректировке. Прогнозируемыми эффектами моделирования являются гармонизация профессионального выбора через согласование личностных ориентаций и опыта профессионально-значимой деятельности, формирование осознанных образовательных траекторий в программах гражданско-военной подготовки.

Теоретическая значимость модели проявляется в ее способности обеспечивать поступательное профессиональное развитие, реализовывать принцип преемственности образовательных этапов и учитывать специфику военно-педагогической деятельности. Стратегическая направленность исследования предполагает создание теоретико-методологических оснований для эффективной профессиональной адаптации педагогов, оптимального сочетания гражданских и военных образовательных компонентов, реализации индивидуальных траекторий профессионального роста, формирования комфортной образовательной среды военизированного типа.

Методологический блок прогностической модели, как фундамент исследования, формируется посредством синтеза ключевых научных подходов и принципов профессионально-педагогической деятельности. Системообразующими методологическими подходами являются: аксиологический, гуманистический, системный, процессный, компетентностный, событийно-средовой, дефицитарно-ресурсный. Им соответствуют методологические принципы: исторической обусловленности деятельности педагога кадетского образования; интеграции гражданского и военного социума; учета многообразия реальной базовой подготовки преподавателей и офицеров-воспитателей; выраженности индивидуальных особенностей педагога и их раскрытия; актуализации потенциальных возможностей педагога; ментализации деятельности педагога; интеграции гражданского и военного социума; учета комфортности событийно насыщенной военизированной кадетской образовательной среде. Данная методологическая конструкция обеспечивает комплексность научного осмысления проблемы, многоаспектность исследовательской позиции, системность профессионально-педагогического анализа, практико-ориентированную направленность исследования.

Аксиологический подход позволяет обеспечить ценностную преемственность в профессиональной подготовке, сформировать мировоззренческие основания педагогической деятельности, создать условия для осознанного профессионального самоопределения педагога и развить его профессиональную идентичность в контексте ценностей кадетского образования.

Гуманистический подход в рамках исследования выполняет концептуальную функцию, обеспечивая теоретико-методологическое обоснование через принципы гуманистической педагогики, антропоцентрическую направленность и ценностно-смысловую ориентацию образования; личностно-развивающий компонент, включающий учет индивидуально-психологических характеристик педагога, его мотивационно-ценностной сферы и условий профессиональной самоактуализации; организационно-педагогическое сопровождение, предполагающее проектирование развивающей среды и методов интериоризации ценностей для осознанного профессионального становления.

Системный подход предполагает системно-структурный анализ профессионального становления педагога (рассмотрение личности педагога как целостной системы, выявление структурных компонентов профессионального развития, исследование иерархических связей между элементами системы), что обеспечивает комплексную диагностику профессионального становления, проектирование целостной системы подготовки педагогов, учет многоуровневой организации личности, создание условий для системного развития профессиональных качеств.

Реализация *процессного подхода* раскрывается через рассмотрение педагогической деятельности как непрерывного процесса, выделение взаимосвязанных этапов профессиональной деятельности, ориентацию на достижение качественных результатов образования. Его структурно-функциональными характеристиками являются единство управленческих и педагогических функций, взаимосвязь последовательных стадий образовательного процесса и цикличность профессиональной деятельности. Критериями эффективности выступают достижение целевых показателей образовательного процесса, качество профессиональной деятельности педагога, а также результативность образовательных взаимодействий.

Компетентностный подход обеспечивает целостное представление о профессиональном становлении педагога, системное развитие ключевых компетенций, учет специфики кадетского образования, формирование профессиональной идентичности и реализуется через определение ключевых компетенций как интегративных характеристик профессионального развития, установление взаимосвязи между личностными и профессиональными компонентами становления, выявление роли ценностно-смысловых ориентаций в структуре профессиональной компетентности.

Событийно-средовой подход в профессионального становления педагогов кадетского образования раскрывается через рассмотрение образовательной среды как системы профессионально значимых событий, учет специфики военизированной образовательной организации, ориентацию на погружение в профессиональный контекст деятельности, что позволяет обеспечить естественность профессионального становления, создать условия для формирования профессионального опыта, реализовать принцип контекстного обучения, достичь целей профессиональной подготовки.

Дефицитарно-ресурсный подход предполагает диагностику профессиональных дефицитов педагогов и актуализацию их внутренних ресурсов с учетом гетерогенности подготовки, что обеспечивает оптимизацию процесса профессионального становления, эффективное использование внутренних ресурсов организации, персонализацию профессионального развития, повышение качества педагогического состава.

В рамках исследования было определено, что специфика компетентности педагога кадетского образования проявляется в интеграции педагогических и военно-специальных компетенций, ценностно-смысловой детерминации профессиональной деятельности, адаптации к условиям военизированной образовательной среды и единстве теоретической подготовки и

практических умений. Структурно-содержательный блок модели раскрывает три взаимосвязанных компонента профессиональной компетентности педагога кадетского образования: педагогический, военный и аксиологический (Рисунок 1).



Рисунок 1. Структура компетентности педагога кадетского образования

Подобная систематизация компонентов компетентности педагога кадетского образования четко дифференцирует ее содержательные элементы, подчеркивает специфику кадетского образования, отражает целостность профессиональной деятельности. Потенциал становления педагога детерминирован спецификой кадетской образовательной среды и системы ценностных ориентаций, а также уровнем его базовой профессиональной подготовки.

Профессиональное становление педагога кадетского образования представляет собой динамический многоуровневый процесс, охватывающий развитие специалиста от формирования первоначальных профессиональных интенций до полной актуализации профессионального потенциала. Данный процесс предполагает последовательное принятие социальной ситуации профессионального развития и рефлексивное осмысление жизненного и профессионального опыта с целью формирования новых профессионально значимых качеств. Так, в рамках исследования выделены три этапа становления: *стремление* – характеризуется формированием первичных профессиональных намерений педагога и его адаптацией к организационной культуре кадетского учреждения; *совершенствование* – отличается активным включением педагога в профессиональную деятельность и осознанным принятием специфики кадетского образования; *саморазвитие* – предполагает интеграцию личностных и профессиональных качеств педагога, глубокое усвоение им ценностно-нормативной системы кадетского образования, устойчивое проявление ключевых профессиональных компетенций, способность к профессиональной рефлексии и саморазвитию. На завершающем этапе педагог достигает уровня профессионального мастерства, демонстрируя целостное сочетание специальных знаний, педагогических умений и ценностных ориентаций, характерных для системы кадетского образования [8].

Процесс поэтапного профессионального становления педагога обеспечивается системой комплексного сопровождения, реализуемого специализированной службой. Данная система включает последовательную реализацию корпоративного обучения по следующему алгоритму: *детерминация* – предполагает проведение многоуровневой педагогической диагностики и выявления актуальных дефицитов профессиональных компетенций с целью формирования индивидуального профиля профессиональных потребностей педагога; *развитие* – заключается в реализации модульной образовательной программы «Становление педагога кадетского образования» с применением интерактивных методов обучения с целью адресной коррекции выявленных компетентностных дефицитов; *потенциализация* – происходит активизация личностно-профессионального потенциала педагога, развитие его ключевых профессиональных компетенций, формирование способности к саморазвитию и профессиональной рефлексии [13].

Критериально-результативный блок модели становления педагога кадетского образования описывает систему критериев, отражающих ключевые аспекты данного процесса: *мотивационно-ресурсный* критерий характеризует профессиональную направленность личности педагога через развитость профессиональных установок, наличие устойчивых профессиональных убеждений, выраженной профессиональной мотивации, осознания социальной значимости педагогического труда и позитивной эмоциональной вовлеченности в профессию; *ценностно-смысловой* критерий включает усвоение базовых ценностей кадетского образования, согласованность индивидуальных смыслов с коллективными установками, способность транслировать ценностные ориентиры образовательной организации и рефлексивное осмысление профессиональной деятельности; *военно-деятельностный* критерий отражает специфику профессиональной компетентности педагога в условиях кадетского образования через владение методиками военно-профессионального воспитания, способность проектировать и реализовывать задачи патриотического воспитания, оперативность в решении педагогических ситуаций, результативность образовательной деятельности, активную профессиональную позицию. Представленная система критериев позволяет осуществлять комплексную оценку уровня профессионального становления педагога кадетского образования.

На основании разработанных критериев были выделены уровни становления педагога кадетского образования, отражающие степень выраженности ключевых показателей: дефицитный уровень – характеризуется фрагментарным проявлением профессиональных качеств и компетенций, недостаточной сформированностью критериальных показателей; достаточный уровень – демонстрирует системное, но неполное проявление профессиональных характеристик, соответствующее базовым требованиям профессиональной деятельности; ресурсный уровень – отражает целостную, устойчивую систему профессиональных качеств, обеспечивающую педагогическую деятельность на уровне профессионального мастерства в условиях кадетского образования.

Важнейшей характеристикой данной уровневой системы является реализация принципа преемственности, при котором каждый предыдущий уровень создает необходимые предпосылки для перехода на последующий, достижение более

высокого уровня становления возможно только при полной реализации потенциала предыдущего уровня, а переход между уровнями осуществляется через механизмы профессионального развития и саморазвития.

Выводы. Профессиональное становление педагога в условиях кадетского образования представляет собой сложный, полиструктурный процесс, характеризующийся диалектическим единством формирования ценностных ориентаций и развития профессиональных компетенций, необходимостью адаптации к специфическим условиям образовательной среды, способностью к эффективной педагогической деятельности в контексте военизированного образовательного пространства. Реализация предложенной прогностической модели становления педагога кадетского образования обеспечивает устойчивую динамику профессионального развития, индивидуализацию образовательной траектории и формирование профессиональной идентичности. Следует отметить, что процесс становления носит непрерывный характер, предполагающий постоянную открытость профессиональному опыту, значительно обусловлен личностными особенностями педагога, рефлексивным осмыслением профессионального опыта, эмоционально-ценностным принятием новых смыслов профессиональной деятельности.

Литература:

1. Асриев, А.Ю. Практика реализации современной образовательной политики в области кадетского образования в Сибири: дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.1 / А.Ю. Асриев. – Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 2023. – 349 с.
2. Белоновская, И.Д. Развитие профессионального самоопределения студенчества как фактор повышения качества непрерывного образования / И.Д. Белоновская // Качество профессионального образования: обеспечение, контроль и управление: материалы конф. – Оренбург: ОГУ, 2003. – С. 245-247
3. Блауберг, И.В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин. – Москва: Знание, 1969. – 48 с.
4. Бобрышов, С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / С.В. Бобрышов; РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб., 2007. – 46 с.
5. Давлятшина, О.В. Субъектно-деятельностный подход к научно-методическому сопровождению профессионально-личностного развития педагогов в условиях общеобразовательной организации / О.В. Давлятшина // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 10-4(19). – С. 33-35
6. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд. – Москва: Академия, 2005. – 208 с.
7. Кагарманова, Г.Г. К вопросу о моделировании педагогической деятельности / Г.Г. Кагарманова // Путь науки. – 2014. – № 6. – С. 100-102
8. Марковская, Е.А. Педагогическая технология комплексного сопровождения этапов становления педагога кадетского образования [Электронный ресурс] / Е.А. Марковская // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 12(150). – URL: <https://research-journal.org/archive/12-150-2024-december/10.60797/IRJ.2024.150.30> (дата обращения: 20.06.2025). – DOI: 10.60797/IRJ.2024.150.30
9. Пилипенко, В.И. Педагогическая поддержка кадет в профессиональном самоопределении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.И. Пилипенко; Карельский гос. пед. ун-т. – Петрозаводск, 2012. – 23 с.
10. Разработка процессной модели как этап научно-педагогического исследования / Т.А. Горяйнова, И.Д. Белоновская, М.О. Журавлева, Л.П. Репях // Primo Aspectu. – 2022. – № 1(49). – С. 46-50. – DOI: 10.35211/2500-2635-2022-1-49-46-50
11. Ромайкин, В.Ю. Формирование воспитывающей среды кадетского корпуса: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.Ю. Ромайкин; Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2004. – 288 с.
12. Рословцева, М.Ю. Развитие готовности педагогов к деятельности по патриотическому воспитанию кадет: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7 / М.Ю. Рословцева; Новгородский гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2023. – 203 с.
13. Селин, П.В. Подготовка начальствующего состава и педагогических работников суворовских военных училищ МВД России к совместной воспитательной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7 / П.В. Селин; СПб. ун-т МВД РФ. – СПб., 2022. – 24 с.

Педагогика

УДК 378.147

доктор педагогических наук, профессор Матушак Алла Федоровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск);

кандидат исторических наук, доцент Павлова Ольга Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск);

кандидат педагогических наук, доцент Демакова Галина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск)

ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. Статья посвящена описанию историографии использования ИИ в подготовке будущих учителей. Дано определение историографии. На основе задач общества и государства в отношении исследуемого явления были выявлены четыре периода развития проблемы: начальный (1956 г. – 1998 г.), институциональный (1998 г. – 2012 г.), системный (2012 г. – 2023 г.), современный (2023 г. – по настоящее время). Описано содержание каждого периода, конкретизированы предпосылки становления вопроса использования ИИ в подготовке будущих учителей: социально-педагогические, теоретико-методологические и опытно-практические. Подчеркнуто, что на современном этапе ведется активная разработка теоретико-методологических основ технологий ИИ в педагогическом образовании, исследователи концентрируют внимание не только на преимуществах ИИ в высшем образовании, но также на разработке этических основ применения ИИ в подготовке будущих учителей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, подготовка будущих учителей, искусственный интеллект, педагогическое образование, историография.

Annotation. The article describes the historiography of the application of AI in future teachers training. The definition of historiography is given. Based on the objectives of society and the state in relation to the phenomenon under study, four periods of development of the problem have been identified: initial (1956 – 1998), institutional (1998 – 2012), systemic (2012 – 2023), modern

(2023 – present). The content of each period is described, the prerequisites for the formation of the issue of applying AI in the training of future teachers are specified: socio-pedagogical, theoretical, methodological and experimental. It is emphasized that at the present stage, the theoretical and methodological foundations of AI technologies in teacher education are being actively developed, researchers are focusing not only on the advantages of AI in higher education, but also on the development of ethical foundations for the use of AI in the training of future teachers.

Key words: professional training, training of future teachers, artificial intelligence, teacher education, historiography.

Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» в рамках научного проекта «Использование технологий искусственного интеллекта в подготовке учителей иностранного языка», заявка № М-2025-39 от 30.05.2025 г.

Введение. Цифровизация все глубже проникает в систему образования. Сегодня образовательный модуль «Системы искусственного интеллекта» письмом Министерства науки и высшего образования № МН-5/179660 от 14.06.2023 включен в образовательные программы высшего и дополнительного профессионального образования. Для того, чтобы использовать возможности искусственного интеллекта (ИИ) эффективно, необходимо проанализировать изучить накопившийся в образовании опыт. Таким образом, вопрос истории использования технологий ИИ в подготовке учителей приобретает значение.

Под искусственным интеллектом понимается мыслящая виртуальная реальность, способная на фоне самостоятельного накопления и творческой переработки информации ставить и достигать цели, а также входить за рамки ограничений, определенных человеком [3, С. 51].

ИИ активно внедряется в процесс профессиональной подготовки. И.В. Сликишина, А.Н. Дробахина приходят к выводу о том, что инструменты генеративного искусственного интеллекта выполняют в образовании следующие функции:

- «во-первых, способствуют формированию общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов;
- во-вторых, работы, выполненные с помощью генеративного ИИ, имеют, по мнению, преподавателей более высокое качество» [9, С. 58-59].

Как отмечают исследователи, в процессе взаимодействия с ИИ у будущих учителей формируются новые ценности. Так, О.В. Яковлева выделяет среди ценностей этику цифрового контента, этику межкультурного, междисциплинарного, междисциплинарного взаимодействия в ситуациях взаимного обучения. Вывод ученого состоит в том, что в процессе подготовки учителей «необходимо уделять внимание обсуждению возможностей, рисков, этических вызовов и ценностей новых форматов взаимодействия» [10, С. 393-395].

Изменяется характер деятельности педагога. А.И. Савенков приходит к заключению об изменении роли учителя в условиях использования ИИ в образовательном процессе: по мнению ученого, на первый план выходит не объем знаний педагога, но его личность, способная помогать искать нужную информацию и работать с ней [8, С. 86].

Искусственный интеллект не только обеспечивает новый уровень работы с информацией, но и ставит перед учеными ряд вопросов: вопросы этики использования ИИ, проблему наличия или отсутствия сознания у ИИ, а также вопрос о возможности равенства между человеком и ИИ при условии обретения последним сознания [4, С. 94].

Чтобы иметь возможность спрогнозировать дальнейшее взаимодействие человека с искусственным интеллектом, нам представляется необходимым описать и проанализировать историю проблемы применения ИИ в подготовке учителей.

Таким образом *цель статьи* заключается в *описании историографии применения ИИ в подготовке учителей*. Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

- 1) определить отправную точку историографии и границы периодов развития проблемы;
- 2) описать каждый период, выявляя в нем социально-педагогические, теоретико-методологические и опытно-практические предпосылки становления проблемы применения ИИ в подготовке учителей.

Изложение основного материала статьи. Под историографией мы понимаем хронологию развития и становления научной проблемы [10, С. 61]. Историография в исследовании дает возможность проанализировать прошлый опыт решения проблемы, определить логику ее анализа, определить перспективы решения вопроса применения ИИ в подготовке учителей.

Для определения отправной точки историографии выберем дату, которая открывает возможности для развития проблемы. Полагаем, что для исследуемой проблемы это 1956 год, когда Джон Маккарти ввел термин «искусственный интеллект». Вся предыдущая хронология событий являлась подготовительным этапом и включала появление на западе кибернетики, появление компьютеров и т.д.

При выявлении периодов становления проблемы применения ИИ в подготовке учителей мы будем учитывать отношение к исследуемому явлению общества, государства. Таким образом, в историографии исследуемого вопроса мы выделяем следующие периоды:

- 1) начальный (1956 г. – 1998 г.) озаглавлен появлением термина «искусственный интеллект», на данном этапе проблема применения ИИ в подготовке учителей не ставится, но зарождаются ее предпосылки;

- 2) институциональный (1997 г. – 2012 г.) совпадает с появлением в России дистанционного образования, введенного приказом Министерства образования России № 1050 от 30 мая 1997 г.; заканчивается введением Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, на основании которого система образования РФ функционирует по сей день. На этом этапе вопросы применения ИИ в разных сферах жизни осознаются, но исследуемая проблема еще не формулируется;

- 3) системный (2012 г. – 2023 г.) заканчивается поручением Президента России Владимира Путина, опубликованное в сентябре 2023 года, о том, чтобы с 2024 года начать поэтапное применение модуля «Системы искусственного интеллекта» в высшем образовании и программах повышения квалификации; таким образом, проблема применения ИИ входит в сферу образования;

- 4) современный (2023 г. – по настоящее время) характеризуется введением ИИ в практику образования, в том числе педагогического; исследуемая проблема начинает активно изучаться в предложенной формулировке.

Охарактеризуем подробнее каждый период, принимая во внимание:

а) состояние вопроса о возникновении и эволюции искусственного интеллекте;

б) изменения, происходящие в сфере подготовки учителей в России.

Начальный период совпал с «Хрущевской оттепелью» в политической жизни страны. Этот период озаглавлен реформами в политической и экономической области, что было бы невозможно без реформирования высшего педагогического образования и подготовки нового учителя. В это время изменяются правила приема в педагогические вузы с целью привлечь в ряды интеллигенции выходцев из рабочего класса и крестьянства, расширяется система заочного педагогического образования, четко прослеживается тенденция на «производственное образование» [1, С. 49-50], что подготавливает почву для идеи использования в дальнейшем цифровых инструментов и технологий ИИ.

В конце периода страна переходит на капиталистический уклад, что также сказывается на системе педагогического образования: появляется плюрализм мнений на подходы в образовании, возникают альтернативные программы, будущим учителям начинают предлагаться различные факультативные дисциплины. Все вышесказанное вкупе с появлением компьютеров, интернета, постепенной разработкой первых цифровых инструментов подвело систему педагогического образования в России к созданию следующих предпосылок развития проблемы применения ИИ в подготовке учителей.

Социально-педагогические предпосылки состоят в раскрытии социального заказа на исследуемый вопрос. Социальный заказ требовал пересмотра подходов к педагогическому образованию, расширение базы подготовки учителей, плюрализм мнений в решении педагогических проблем и технологий преподавания.

Теоретико-методологические предпосылки заключались в появлении понятия «искусственный интеллект», разработке первых платформ для интерактивного обучения (PLATO, University of Illinois, 1960).

Опытно-практические предпосылки этого периода заключаются в том, что к концу периода, в 1990 годы, в мировой образовательной практике появляются системы ИИ, которые способны оценивать студентов и адаптировать материалы под нужды каждого обучаемого [12, С. 267].

Институциональный период характеризуется тем, что на рубеже XX и XXI веков в России обновляется нормативно-правовая база педагогического образования, увеличивается число кандидатов наук, работающих в системе высшего педагогического образования. Перед педагогическим образованием встает задача обновления образовательных технологий [6, С. 98-99]. В это время возникают платформы Khan Academy, Coursera адаптивные обучающие курсы [12, С. 268]. ИИ открывает новые горизонты в общем и профессиональном образовании, позволяя планировать индивидуальные образовательные траектории. Этот период также характеризуется появлением Всемирного культурного центра трансгуманизма на западе и Стратегического общественного движения «Россия 2045» [5, С. 171].

Социально-педагогические предпосылки заключаются в социальном заказе на альтернативные технологии обучения, на обновление технологической составляющей учебного процесса, в том числе в педагогических вузах.

Теоретико-методологические предпосылки состоят в разработке теоретических основ дистанционного образования.

Опытно-практические предпосылки включают появление адаптивных курсов обучения, расширение системы дистанционного образования.

Системный период реализован в стабильных условиях функционирования системы высшего педагогического образования. Он ознаменован активным внедрением цифровых технологий в образование в целом и в педагогическое образование, в частности. Цифровые технологии стали интегрироваться в обучение и управление образовательными организациями. Появились виртуальные классы, интерактивные доски, e-learning, mLearning, геймификация, иммерсивные технологии, облачные технологии. В педагогических вузах открылись технопарки для развития инноваций. В целях повышения уровня цифровых компетенций педагогический состав стал проходить повышения квалификации по цифровым технологиям каждые 3-5 лет.

В это время начинает активно использоваться ИИ. Сферы его применения в образовании охватывают автоматизированную оценку знаний, тьюторство. В 2022 году в рамках реализации программы Минобрнауки России «Приоритет 2030» начали свое функционирование «цифровые кафедры», организованные на базе 115 вузов [7, С. 373].

Социально-педагогические предпосылки заключаются в социальном заказе на технологии ИИ в образовании, на формирование новых компетенций педагогов, что меняет характер обучения в педагогических вузах.

Теоретико-методологические предпосылки состоят в разработке теоретико-методологических основ иммерсивных технологий, технологий ИИ.

Опытно-практические предпосылки включают внедрение цифровой образовательной среды во все учебные заведения, в том числе в педагогические университеты.

Современный период характеризуется активным внедрением ИИ в образование. В России утвержден ГОСТ ИИ в образовании (ГОСТ Р 71657-2024 «Технологии искусственного интеллекта в образовании. Функциональная подсистема создания научных публикаций. Общие положения»).

В университетах открываются исследовательские центры использования ИИ. В рамках проекта «Цифровая кафедра» в ряде университетов появились цифровые преподаватели. В остальных вузах активно используются голосовые помощники, создается цифровой образовательный контент, разрабатываются онлайн-лекции. Одновременно возникает ряд проблем: вопросы этики в использовании ИИ, проблема создания «манифестов» – нормативных внутривузовских документов, регламентирующих использование ИИ в данном университете.

Современный период еще не закончен. Хочется отметить, что вопросы использования ИИ в подготовке учителей приобретают на этом этапе особый контекст в связи с появлением понятия «цифровой преподаватель» в рамках проекта «Цифровая кафедра». Это говорит о необходимости установления четких границ между ролью в учебном процессе преподавателя и ИИ, определения отношений между участниками образовательного процесса в новых условиях.

Искусственный интеллект сегодня входит в сферу задач, установленных государством для системы образования. Однако мы согласны с выводами других исследователей о том, что «роль и место этих устройств будет определяться жизнью» [5, С. 176].

Выводы. Резюмируя вышесказанное отметим, что в последнее время в сфере отечественного профессионального образования наблюдается усиливающийся тренд к интеграции передовых технологий в целях повышения эффективности образовательного процесса. В этой связи особое значение приобретает ИИ технологии стали активно применяться и в образовании.

На основе личного опыта, а так же опыта коллег [2; 5; 7 и т.д.], выделим ведущие направления применения технологий ИИ в образовании:

- организация индивидуализированного подхода к обучению;
- создание интеллектуальных образовательных сред;
- автоматизация обучения;
- анализ данных для предоставления персонализированной обратной связи.

В целом, можно отметить следующее:

1. Историография проблемы использования технологий ИИ в подготовке учителей – это хронология развития и становления данной проблемы.

2. В историографии проблемы использования технологий ИИ в подготовке учителей выделяются четыре этапа: начальный (1956 г. – 1998 г.), институциональный (1998 г. – 2012 г.), системный (2012 г. – 2023 г.), современный (2023 г. – по настоящее время).

3. На начальном этапе зарождается понятие «искусственный интеллект», разрабатываются первые платформы для интерактивного обучения.

4. На институциональном этапе цифровые технологии активно внедряются в подготовку учителей.

5. На системном этапе происходит активная разработка теоретико-методологических основ технологий ИИ в подготовке учителей, в работу университетов внедряются «цифровые кафедры».

6. На современном этапе в вузах появляются «цифровые преподаватели», ученые занимаются разработкой этических и правовых основ применения ИИ в подготовке специалистов.

Литература:

1. Дьячин, А.С. Изменения в системе подготовки педагогических кадров в СССР в 50-х – начале 60-х годов XX века / А.С. Дьячин, А.Б. Кисельников // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 4. – № 4. – С. 47-51. – URL: <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2019.4.7> (дата обращения: 01.07.2025)
2. Еськин, Д.Л. Использование технологий искусственного интеллекта в обучении / Д.Л. Еськин // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6(103). – С. 329-331
3. Искусственный интеллект в механизме развития человеческой цивилизации / С.И. Захарцев, Н.Д. Литвинов, В.П. Сальников, В.С. Чернявский // Юридическая наука: история и современность. – 2021. – № 4. – С. 47-73
4. Каракачанов, А. Искусственное сознание следующий этап развития искусственного интеллекта / А. Каракачанов // Norwegian Journal of development of the International Science. – 2024. – № 130. – С. 92-95
5. Мареева, Е.В. От искусственного интеллекта к искусственной душе / Е.В. Мареева // Вопросы философии. – 2014. – № 1. – С. 171-177
6. Мещангина, Е.И. Некоторые аспекты развития высшего педагогического образования в новых условиях социально-политической жизни России (1990-2000 гг.) / Е.И. Мещангина // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 14. – С. 97-99
7. Оценка цифровых компетенций в рамках реализации федерального проекта «Цифровые кафедры» / Х.Х. Этуев, А.В. Шупаев, С.К. Соколова, Е.П. Дорофеева // ЦИТИСЭ. – 2024. – № 4. – С. 371-385
8. Савенков, А.И. Цифровые технологии, иммерсивные практики и искусственный интеллект в профессиональной подготовке будущих педагогов / А.И. Савенков // Nominum. – 2024. – № 2(14). – С. 79-89
9. Сликишина, И.В. Системы генеративного искусственного интеллекта в подготовке педагогов среднего профессионального образования / И.В. Сликишина, А.Н. Дробахина // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2024. – Т. 13. – № 3. – С. 50-61
10. Яковлева, Н.О. Историография научной проблемы как результат историко-педагогического анализа / Н.О. Яковлева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2009. – № 4. – С. 60-66
11. Яковлева, О.В. Искусственный интеллект и вопросы профессиональной этики в подготовке будущих учителей / О.В. Яковлева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, № 5. – С. 391-396. – URL: <https://doi.org/10.30853/ped20240049> (дата обращения: 01.07.2025)
12. Begimbaeva, Zh.S. Artificial Intelligence in Education: Development History and Future prospects / Zh.S. Begimbaeva // Актуальные вопросы современной науки и образования в ознаменовании 80-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2025. – С. 262-268

Педагогика

УДК 376

доктор психологических наук, профессор Медведева Елена Алексеевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

кандидат психологических наук, доцент Павлова Анна Сергеевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ НАВЫКОВ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена недостаточностью научных исследований, рассматривающих вопросы культурной коммуникации детей раннего возраста с задержкой речевого развития (ЗРР), и значимостью общения, как важнейшего способа жизнедеятельности, выполняющего роль инструмента культуры для воспитания, развития и социализации ребенка на всех этапах онтогенеза и дизонтогенеза. Целью исследования является выявление особенностей навыков культуры общения детей раннего возраста с ЗРР при общении со взрослыми и сверстниками в сравнении их с нормально развивающимися сверстниками. Теоретической основой исследования выступает концепция Л.С. Выготского о культурно-исторической обусловленности развития психики ребенка, определяющей вопросы полноценного, активного функционирования ребенка с нарушениями развития (речи, слуха, зрения, задержкой психического развития и др.) в новом современном пространстве, удовлетворения его особых образовательных потребностей, в том числе овладения культурой общения, способствующей личностному развитию и обеспечивающего взаимодействие с социальной средой детей данной категории особенно на этапе раннего детства.

Ключевые слова: навыки культуры общения, дети раннего возраста, задержка речевого развития.

Annotation. The article's relevance is based on the lack of scientific research examining issues of cultural communication of young children with delayed speech development and the importance of communication as the most important way of life, acting as a cultural instrument for the upbringing, development and socialization of a child at all stages of ontogenesis and dysontogenesis. The purpose of the study is to identify the peculiarities of the communication culture skills of young children with SD when communicating with an adult and peers in comparison with normally developing children. The theoretical basis of the study is the concept of L.S. Vygotsky on the cultural and historical determinacy of the development of the child's psyche, which determines the issues of full, active functioning of a child with developmental disabilities (speech, hearing, vision, mental retardation, etc.) in the new modern space, meeting his special educational needs, including mastering the culture of communication that promotes personal development and ensures interaction with the social environment of children of this category, especially at an early age.

Key words: communication skills, young children, speech delay.

Введение. Феномен общения выступает в качестве источника социализирующих влияний, способа усвоения личностью социокультурных ценностей, самореализации в творческой индивидуальности в процессе взаимодействия с другими людьми. Общение, по мнению многих исследователей (А.А. Бодалев, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и др.),

выступает инструментом познания культуры, образования, воспитания, социокультурного становления личности на все этапах онтогенеза и дизонтогенеза [1; 6; 8; 10].

Раскрывая закон социальной обусловленности развития ребенка с нарушениями психической организации Л.С. Выготского, отечественные исследователи (Е.Е. Дмитриева, И.Б. Ильина, О.В. Защиринская, Е.А. Медведева и др.) расширяют научное поле изучения возможностей процесса общения как феномена «вращения» такого ребенка в культуру через различные, в том числе продуктивные, виды деятельности (Е.А. Медведева, А.С. Павлова и др.) [5; 7; 11]. Подчеркивая важную роль общения в социализации детей с нарушениями развития, Л.С. Выготский отмечал, что высшие психические функции рождаются как формы социальных отношений в сотрудничестве с другими людьми, в первую очередь с родителями, с ближайшим социальным окружением в семье, позже со сверстниками и другими взрослыми [2]. В процессе перехода ребенка от совместной коллективной деятельности (со взрослыми и сверстниками) к деятельности самостоятельной формируются индивидуальные коммуникативные формы поведения, в том числе культура общения. Кроме этого, Л.С. Выготский отмечал важность раннего возраста для предупреждения вторичных нарушений в развитии полноценной социализированной личности. Данные теоретические позиции определили приоритетность нашего выбора раннего этапа дизонтогенеза для изучения развития навыков культуры общения.

Уникальность раннего возраста с позиции развития и становления личности ребенка отмечается в исследованиях общей, специальной педагогики и психологии (Т.В. Ермолаева, Л.Н. Галигузова, Н.Ю. Григоренко, Т.М. Землянухина, Е.А. Стребелева, Е.О. Смирнова, С.Ю. Мещерякова, Г.А. Мишина, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова и др.), где авторы отмечают наряду с необходимостью возможности и эффективность коррекции проблем развития общения детей в раннем детстве [3; 4; 13; 15; 16; 17].

Изложение основного материала статьи. Содержание данной статьи направлено на изучение имеющихся навыков культуры общения у детей в раннем возрасте. Гипотеза нашего исследования определяется тем фактом, что наличие незрелости общего развития детей с ЗРР и социально невыраженного положительного влияния норм коммуникации с близкими взрослыми в окружении ребенка, обуславливает проявление особенностей навыков культуры общения детей данной категории в раннем возрасте.

Эксперимент проводился на базе ГБОУ города Москвы «Школа № 199». В исследовании участвовали 40 детей, из них: 1 группа – 20 детей третьего года жизни с нормальным развитием и 2 группа – 20 детей третьего года жизни с задержкой речевого развития. Предварительно дети прошли диагностическое обследование речевого развития.

Дети 1-й группы с нормативным речевым развитием (НРР) понимали обращенную к ним речь. В активном словаре имели 400-500 и более слов, в большинстве с правильным произношением. В самостоятельной речи использовали вопросительную и восклицательную интонацию, жесты и мимику, начинали овладевать грамматическим строем речи, использовали глаголы в прошедшем и настоящем времени, оформляли свои мысли в предложения из 3-4 слов, изменяли в числе, роде, падеже, употребляли предлоги, наречия, местоимения. Наблюдалась описательная и монологическая речь, простейшие умозаключения, например, «машина сломалась, мы не поедем», «гулять не надо, на улице дождь» и т.д.

Дети 2-й группы с задержкой речевого развития (ЗРР) понимали обращенную к ним речь, в самостоятельной речи использовали меньший словарный запас (от 100 до 200 слов), предложение строили из 2-х слов, не оформленных грамматически, фрагментарно присутствовала эмоциональная выразительность, часто речь заменялась жестами, наблюдалось отставание в фонетической стороне речевого общения.

Констатирующий эксперимент включал в себя два блока, направленные на выявление выраженности навыков культуры общения со взрослыми и сверстниками в раннем возрасте. Исследование проводилось в форме наблюдения за детьми третьего года жизни в общей жизнедеятельности, в игровой деятельности и на занятиях по критериям, представленными Ю.А. Урунтаевой, Г.А. Афонькиной [18] и адаптированными нами для детей раннего возраста с ЗРР.

В общении со взрослыми: умеет ли ребенок здороваться, обращаться к старшим по имени и отчеству, разговаривать с ними спокойно, глядя в глаза, реагировать на просьбу, выполнять поручения взрослого, проявлять эмпатию по отношению к нему, в том числе к своим близким.

В общении со сверстниками: какие отношения преобладают при коммуникации, насколько ребенок может быть внимательным, вежливым, спокойным, приветливым, прислушивается ли к мнению другого, возникают ли конфликты и каким образом он их разрешает, проявляет: равнодушие, избирательность, скрытый или открытый негативизм.

Оценка выполнения заданий проводилась на основе количественного (по трехбалльной системе) и качественного анализа. Качественная оценка осуществлялась по критериям, определяющим степень выраженности навыков культуры общения в раннем возрасте. Для статистической обработки результатов констатирующего эксперимента использовалась непараметрическая методика Манна-Уитни и кластерный анализ для выявления средней (межгрупповой) связи и определения кластеров (высокий, средний, низкий) и на их основе были представлены модели развития навыков культуры общения у детей экспериментальной группы в раннем возрасте.

Результаты исследования по выраженности навыков культуры общения детей раннего возраста с нормативным развитием и с ЗРР по методике Манна-Уитни проявились в статистических показателях, обозначивших достоверные различия в высокой степени значимости ($p = 0,01$) по всем рассматриваемым признакам и критериям. Количественные показатели обозначили неоднородность развития культуры общения у детей экспериментальной группы третьего года жизни и позволили дифференцировать их навыки по степени выраженности и с помощью кластерного анализа определить три кластера или уровня (высокий, средний, низкий) и описать модели и качественные характеристики навыков культуры общения детей с ЗРР и нормально развивающихся сверстников.

Нормативная модель (высокий уровень) развития культуры общения в раннем возрасте показали, что в общении со взрослыми 70% детей 1-й группы с нормальным развитием обращались к воспитателю и его помощнику по имени и отчеству; вежливо и спокойно, короткими фразами выражали свои желания, например, «Можно взять машину?», при отказе взрослого реагировали адекватно; просьбу взрослого или его поручение «Дай девочке игрушку», «Помоги Сереже», «Положи куклу в кроватку» дети выполняли с желанием; общались спокойно, глядя взрослому в глаза, употребляли вежливые слова «пожалуйста», «спасибо»; в диалоге двух взрослых слушали, не перебивая, ждали, чтобы что-то ему сказать; проявляли заботу, внимание, сочувствие по отношению к взрослому – «мама спит, нельзя шуметь»; в общении со сверстниками 60% детей 1-й группы с нормальным развитием были приветливы, здоровались при встрече, прощались при расставании, называли сверстников по имени, при общении в игровой и общей деятельности были спокойны и внимательны, употребляли вежливые слова в игре – «дай, пожалуйста, машинку, куклу и т.д.». В деятельности и игре дети считались с мнением и желанием другого, на занятиях не мешали и не отвлекали сверстника. При возникновении конфликта дети уступали, старались помочь другому ребенку – «возьми, не плачь» или обращаясь за помощью к взрослому. Общаясь со сверстниками, проявляли доброжелательность и ровное отношение ко всем.

Модель с относительно выраженными навыками культуры общения (средний уровень). В общении со взрослыми 30% детей 1-й группы с нормальным развитием и 60% детей 2-й группы с отставанием в речевом развитии затруднялись

обращаться по имени и отчеству к воспитателю и его помощнику, и делали это только после приветствия взрослого, но без отчества или просто «привет», «здравствуйте». Свое желание или просьбу выражали одним словом, показывая игрушку или предмет, на отказ взрослого не всегда реагировали адекватно, отходили, обижались или плакали. Просьбу взрослого «убери игрушки» выполняли не сразу, были своевольны или после объяснения цели и иногда проявляли негативизм, нежелание. Со взрослыми общались односложно, слова «пожалуйста», «спасибо» использовали по образцу взрослого, во время диалога двух взрослых (педагога и мамы) перебивая, требовали, чтобы слушали его; заботу, внимание сочувствие по отношению к взрослому не выражали открыто и были равнодушны. В общении со сверстниками 40% детей 1-й группы и 50% 2-й группы в приветствии были избирательны, прощались, обращались к сверстникам без имени, а употребляли часто просто «пока или молча уходили домой. В общении, в игре и общей деятельности были избирательны и не всегда учитывали интересы сверстников. На занятия привлекали к себе внимание взрослого, были излишне суетливы, мешали остальным детям. Проявляли своеволие или скрытый негативизм, если его желания не выполнялись сверстником. При возникновении конфликта с детьми не учитывая интерес и желание другого ребенка, не уступали, кричали и плакали, не умели общаться дружелюбно. Во взаимодействии со сверстниками были избирательны, к остальным проявляли равнодушное отношение.

Модель со слабо выраженными навыками культуры общения (низкий уровень). В общении со взрослыми 50% детей раннего возраста с ЗРР не называли по имени и отчеству воспитателя и его помощника. Игрушки и предметы брали, не спрашивая разрешения, на замечание взрослого реагировали плачем. Просьбу «Дай куклу Кате» выполняли не сразу, проявляли негативизм, своеволие. Общались односложно, «спасибо» использовали или по образцу взрослого, или не произносили совсем, заменяя их кивком головы, во время диалога двух взрослых (например, педагога и мамы) требовали к себе внимания, мешали общению взрослых; эмпатию по отношению к старшим не выражали, были достаточно равнодушными. В общении со сверстниками 50% детей раннего возраста с ЗРР в игре и общей деятельности были избирательными, при этом практически не учитывали интересы сверстников. На занятиях были не собраны, часто отвлекались, мешали остальным детям заниматься. Проявляли открытый негативизм по отношению к другим детям в случае неудовлетворения их желаний, не умели общаться дружелюбно, отнимали у других детей игрушки. При возникновении конфликта не уступали, кричали и плакали, иногда дрались. Общаясь со сверстниками, были избирательны, к остальным проявляли равнодушие.

Выводы. Диагностическое наблюдение за детьми во время игры, взаимодействии на занятиях для изучения навыков культуры общения у ребенка раннего возраста с ЗРР, оказалась достоверной и информативной. Эксперимент показал неоднородность выраженности навыков культуры общения как у детей с нормальным развитием, так и с ЗРР, с преобладанием у последних среднего и низкого уровней. У таких детей наблюдаются трудности общения как со взрослыми, так и со сверстниками, отсутствие у большинства детей представлений о правилах и нормах поведения в детском и взрослом коллективе, что указывает на недостаточное внимание со стороны родителей к формированию навыков культуры общения у детей в семье. Эмпирическое исследование подтвердило гипотезу о наличии особенностей навыков культуры общения у детей раннего возраста с ЗРР. Результаты исследования обозначили необходимость ранней коррекционной работы по развитию культуры общения у детей данной категории, как в семейных условиях, так и в образовательной организации, как необходимого условия их дальнейшей адаптации в детское и взрослое сообщество и успешной социализации.

Литература:

1. Бодалев, А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – Москва; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 254 с.
2. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры / [Л.С. Выготский]; под ред. М.Г. Ярошевского. – Москва; Воронеж, 1996.
3. Галигузова, Л.Н. Зарождение общения между детьми в раннем возрасте / Л.Н. Галигузова, Т.М. Землянухина // Генетические проблемы социальной психологии. – Москва: Университетское, 1985. – С. 57-71
4. Григоренко, Н.Ю. Современные подходы к формированию коммуникативных умений у детей первых лет жизни с отклонениями в развитии / Н.Ю. Григоренко // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 2. – С. 104-109
5. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах дизонтогенеза: монография / Е.Е. Дмитриева. – Нижний Новгород: НГПУ, 2004. – 258 с.
6. Запорожец, А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А.В. Запорожец // Принципы развития психологии. – Москва, 1978. – С. 243-268
7. Заширинская, О.В. Коммуникативные качества личности в контексте социализации детей с задержкой психического развития / О.В. Заширинская // Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия. – Санкт-Петербург: Речь, 2003.
8. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 1999. – 365 с.
9. Лисина, М.И. Влияние отношений с близким взрослым на развитие ребенка раннего возраста / М.И. Лисина // Вопросы психологии. – 1961. – № 3. – С. 117-124
10. Ломов, Б.Ф. Проблемы общения в психологии / Б.Ф. Ломов. – Москва, 1981.
11. Медведева, Е.А. Эмоционально-художественное общение как технология развития и социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в младенчестве и раннем возрасте / Е.А. Медведева // Актуальные проблемы современного раннего и дошкольного образования детей с инвалидностью и ОВЗ: сб. науч. ст. – 2018. – С. 199-207
12. Павлова, А.С. Музыкальные занятия с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья / А.С. Павлова // Раннее развитие и коррекция: теория и практика: сб. науч. ст. – 2016. – С. 214-218
13. Приходько, О.Г. Особенности развития общения и речи у детей первых лет жизни / О.Г. Приходько // Современные технологии логопедической помощи различным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального и инклюзивного образования: сб. науч. ст. – Москва, 2021. – С. 157-162
14. Рузская, А.Г. Развитие общения ребенка с взрослыми и сверстниками / А.Г. Рузская // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 3. – С. 37-45
15. Русецкая, М.Н. Разработка и апробация скрининга речевого развития старших дошкольников / М.Н. Русецкая, О.А. Величенкова, Е.В. Ушакова, О.В. Преснова // Современное дошкольное образование. – 2021. – № 5(107). – С. 70-80
16. Смирнова, Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3-х лет: метод. пособие / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолаева, С.Ю. Мещерякова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2005. – 144 с.
17. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова [и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. – Москва: Просвещение, 2009. – 164 с.
18. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина; под ред. Г.А. Урунтаевой. – Москва: Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДОМАШНЕГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается эффективность домашнего (дистанционного) обучения физике как одного из перспективных форматов в условиях цифровизации образовательной среды. Представлен анализ факторов, влияющих на качество усвоения учебного материала вне традиционного класса, включая использование виртуальных лабораторий, мультимедийных ресурсов, проектной деятельности и элементов смешанного обучения. Особое внимание уделяется роли педагогической поддержки, саморегуляции учащихся и мотивации. На основе отечественных и зарубежных исследований показано, что при соответствующей методической организации домашнее обучение может быть сопоставимо по результативности с традиционным, а в ряде случаев – превосходить его. Выделены ключевые педагогические условия, способствующие успешной реализации этого формата.

Ключевые слова: домашнее обучение, дистанционное образование, физика, цифровые технологии, проектная деятельность, мотивация, саморегуляция, образовательная среда.

Annotation. The article examines the effectiveness of home (distance) physics education as one of the promising formats in the context of the digitalization of the educational environment. The analysis of the factors influencing the quality of learning material outside the traditional classroom is presented, including the use of virtual laboratories, multimedia resources, project activities and elements of blended learning. Special attention is paid to the role of pedagogical support, self-regulation of students and motivation. Based on domestic and foreign studies, it has been shown that, with appropriate methodological organization, home schooling can be comparable in effectiveness to traditional education, and in some cases, surpass it. The key pedagogical conditions contributing to the successful implementation of this format are highlighted.

Key words: home schooling, distance education, physics, digital technologies, project activity, motivation, self-regulation, educational environment.

Введение. Современная образовательная среда переживает глубокую трансформацию, обусловленную не только стремительным технологическим прогрессом, но и масштабными социальными изменениями, в частности – последствиями пандемии COVID-19, которая кардинально изменила формат взаимодействия между учителем и учеником. Вынужденный переход на удалённое обучение стал не просто экстренной мерой, а своеобразным катализатором для переосмысления существующих подходов в образовании. В результате сформировалась устойчивая тенденция к внедрению дистанционных и гибридных форм обучения, включая домашнее обучение, которое теперь всё чаще воспринимается не как временная альтернатива традиционной школе, а как самостоятельный, полноценный формат образовательного процесса, обладающий своими преимуществами и вызовами.

Особую значимость приобретает этот вопрос применительно к таким дисциплинам, как физика – предмету, требующему не только усвоения теоретических моделей и формул, но и глубокого понимания природы физических процессов, что традиционно достигается через проведение экспериментов, лабораторных работ и наблюдений [3-5]. Физика одновременно и точная наука, и практико-ориентированная дисциплина, что делает её преподавание особенно чувствительным к изменению формата обучения. В условиях, когда ученик оказывается вне классной лаборатории и без непосредственного взаимодействия с преподавателем, возникают новые задачи: как сохранить высокое качество образования, как обеспечить практическую направленность курса, и какие инструменты могут заменить или дополнить традиционные формы подачи материала.

Возникает естественный и закономерный вопрос: насколько эффективно физическое образование вне стен школы и лаборатории? Может ли домашнее обучение обеспечить достаточный уровень усвоения сложных понятий, развитие исследовательских навыков и формирование научного мировоззрения, или же оно неизбежно уступает традиционной очной модели в плане глубины и системности? Поиск ответа на этот вопрос становится особенно актуальным в контексте модернизации образования и цифровизации учебной среды. Сравнительный анализ показывает, что в целом эффективность дистанционного и традиционного обучения сопоставима. Исследования, проведённые в [8; 12], подтверждают эти выводы: дистанционное обучение в ряде случаев не уступает традиционному, а иногда даже демонстрирует лучшие результаты.

В условиях домашнего обучения преподавание физики требует адаптации. Необходимо обеспечить не только передачу знаний, но и развитие навыков, формируемых через наблюдение, эксперимент и анализ. Одним из ключевых элементов становится организация обратной связи и контроль за усвоением материала, который реализуется через онлайн-опросы, интерактивные задания, консультации в видеоформате [11]. Вопрос практики решается посредством внедрения виртуальных лабораторий, просмотра видеодемонстраций, а также выполнения несложных опытов в домашних условиях. Например, школьники могут самостоятельно проводить опыты с использованием лазера, линз и подручных материалов, представляя результаты в виде фото- или видеоотчётов, что стимулирует как практические, так и исследовательские умения [10].

Применение мультимедийных ресурсов также способствует повышению качества домашнего обучения физике. Интерактивные анимации, обучающие видеоролики, симуляторы и цифровые модели помогают учащимся лучше усваивать абстрактные понятия и закономерности. При этом отмечается, что особенно высокий эффект наблюдается у обучающихся со средней и низкой мотивацией, поскольку мультимедийная подача материала способствует вовлечению и удержанию внимания [9]. Такой подход способствует индивидуализации процесса и позволяет обучающимся работать в удобном темпе.

С психолого-педагогической точки зрения, домашнее обучение предоставляет значительную свободу: учащиеся могут самостоятельно выстраивать образовательную траекторию, выбирать последовательность тем, управлять временем. Однако такая автономия требует от них высокой саморегуляции и внутренней мотивации, которая, как показывают исследования, в полной мере присутствует лишь у 3-5% школьников. Это создаёт необходимость в системной педагогической поддержке, а также внедрении гибких форм организации обучения, таких как смешанное и проектное обучение [1].

Смешанное обучение, совмещающее онлайн-модули с очными консультациями, позволяет использовать преимущества цифровых технологий без потери личного контакта с преподавателем. В то же время проектная деятельность способствует формированию ключевых компетенций и даёт учащимся возможность применять знания физики для решения реальных задач. Такой формат особенно эффективен в условиях домашнего обучения, где важно поддерживать познавательный интерес и стремление к самостоятельному поиску решений [2].

В настоящей статье проанализирована эффективность домашнего (дистанционного) обучения физике, выявить его ключевые особенности, преимущества и ограничения, а также определить педагогические условия, при которых этот формат способен обеспечить качественное и устойчивое усвоение учебного материала.

Изложение основного материала статьи. Исследования российских и зарубежных педагогов показывают, что при грамотной организации дистанционное обучение может быть не менее эффективным, чем традиционное очное. Так, в работе [6] отмечается, что при использовании мультимедийных средств, индивидуальных траекторий и адаптивных заданий учащиеся демонстрируют уровень усвоения материала, сопоставимый с результатами очного обучения. Особенно это касается старшеклассников и студентов, обладающих высоким уровнем учебной самостоятельности и цифровой грамотности. При этом эффективность дистанционного обучения в значительной степени зависит от возраста, личностных особенностей обучающихся, а также от качества педагогического сопровождения.

Одним из наиболее значимых факторов успешного обучения физике в домашних условиях является использование современных цифровых инструментов. Виртуальные лаборатории, интерактивные симуляции и онлайн-платформы с практическими модулями позволяют воссоздать экспериментальную составляющую учебного процесса. Так, симуляторы типа PhET, Crocodile Physics или PhysicsLab предоставляют возможность моделирования физических явлений в безопасной и доступной форме. Учащиеся могут многократно воспроизводить опыты, наблюдать за изменениями параметров и формулировать собственные гипотезы. Это способствует не только лучшему усвоению теоретического материала, но и развитию исследовательского мышления. Как отмечают в [8], применение таких инструментов увеличивает мотивацию к изучению физики и расширяет доступ к практико-ориентированным формам обучения.

Наряду с цифровыми средствами, в практике домашнего обучения широко применяются формы самостоятельной экспериментальной работы. Учителя предлагают учащимся выполнять опыты с подручными средствами – например, исследование зависимости сопротивления проволоки от её длины, наблюдение интерференции света с использованием лазера и мыльной пленки, измерение ускорения свободного падения с помощью смартфона и маятника. Такие задания формируют практические навыки, стимулируют любознательность, а также развивают ответственность за результат своей деятельности. Ученики представляют итоги в виде отчётов, фото- и видеоматериалов, что дополнительно способствует развитию навыков презентации и визуализации информации.

Однако успешность домашнего обучения зависит не только от технических и методических аспектов, но и от уровня учебной мотивации. В работе [12] указывается, что лишь небольшой процент обучающихся способен самостоятельно и регулярно заниматься без внешнего контроля. Это означает, что эффективность дистанционного формата тесно связана с системой поддержки: необходимо регулярно проводить онлайн-консультации, применять инструменты обратной связи, строить индивидуальные маршруты обучения и вовлекать родителей в процесс контроля и мотивации. В противном случае существует риск поверхностного усвоения материала и снижения интереса к предмету.

Оптимальной формой организации домашнего обучения становится смешанное обучение – сочетание онлайн- и офлайн-форматов, при котором теоретическая часть осваивается дистанционно, а консультации и обсуждения проводятся в синхронном формате. Такой подход позволяет сохранять личностное взаимодействие с преподавателем, гибко подстраиваться под индивидуальные потребности учащихся и обеспечивать разнообразие образовательных методов. В рамках смешанного обучения особое внимание уделяется проектной и исследовательской деятельности. Это может быть разработка собственного эксперимента, анализ научно-популярного видео или участие в онлайн-конкурсах и олимпиадах по физике. Как подчёркивает [7], проектное обучение способствует формированию метапредметных компетенций, развитию критического мышления и углублённому пониманию физических процессов.

При этом значимым условием эффективности домашнего обучения является высокая методическая подготовка педагога. Учитель должен уметь адаптировать содержание курса под возможности онлайн-формата, подбирать такие задания, которые требуют активной мыслительной и практической деятельности, использовать проблемное и исследовательское обучение. В работе [6] подчёркивает, что современный преподаватель – это не просто транслятор знаний, а организатор активной познавательной среды, направленной на развитие ученика как субъекта учебной деятельности. Особое значение приобретает эмоциональный контакт, мотивационная поддержка и умение «удерживать внимание» в условиях отсутствия физического присутствия.

И наконец, важно учитывать и психологический комфорт обучающихся. Домашнее обучение создаёт более привычную и безопасную среду, снижает уровень стресса, связанного с перегрузками и межличностным взаимодействием, что может положительно влиять на результаты. Однако при отсутствии социализации и учебной дисциплины возможно снижение вовлечённости и размывание границ между учебной и досуговой деятельностью. Поэтому успешная реализация домашних форм требует системного подхода, включающего не только педагогические и методические аспекты, но и психологические, организационные и семейные условия.

Таким образом, домашнее обучение физике – это не просто альтернатива традиционному обучению, а самостоятельная педагогическая модель, обладающая своими плюсами и вызовами. Её эффективность напрямую зависит от качества педагогической организации, технического сопровождения, вовлечённости учащихся и уровня их самостоятельности. В совокупности этих факторов домашнее обучение может стать не временным компромиссом, а полноценным и перспективным направлением развития школьного и вузовского образования.

Выводы. Домашнее обучение физике в условиях цифровизации образования не только сохраняет свою актуальность, но и приобретает статус полноценной образовательной модели. Исследования подтверждают, что при грамотной педагогической организации, включающей применение виртуальных лабораторий, интерактивных платформ и элементов проектной деятельности, уровень усвоения материала может быть сопоставим с результатами традиционного очного обучения. Особое значение приобретает развитие у обучающихся навыков саморегуляции и внутренней мотивации, без которых формат домашнего обучения становится неустойчивым. Переход к смешанным и гибким формам преподавания позволяет объединить преимущества цифровых и очных форм, сохранив при этом эмоциональный и когнитивный контакт с учеником. Таким образом, домашнее обучение физике является не временной мерой, а перспективным направлением, способным дополнить и расширить возможности современной образовательной практики.

Литература:

1. Александрова, Л.А. Академическая мотивация и саморегуляция студентов в зависимости от степени удовлетворенности базовых психологических потребностей в условиях дистанционного обучения / Л.А. Александрова, М.В. Цепкова // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023): сб. статей IV Международной научно-практической конференции. – Москва: МГППУ, 2023. – С. 597-615
2. Далингер, В.А. Познавательный интерес учащихся и его развитие в процессе обучения математике / В.А. Далингер // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2011. – № 3(1). – С. 131-137
3. Милинский, А.Ю. Исследование затухающих колебаний математического маятника при помощи цифровой лаборатории Releon / А.Ю. Милинский // Физика в школе. – 2023. – № 2. – С. 34-38

4. Милинский, А.Ю. Организация проектной деятельности по физике в рамках ФГОС с применением оборудования Технопарка универсальных педагогических компетенций / А.Ю. Милинский, А.С. Саприна // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79(4). – С. 91-94
5. Милинский, А.Ю. Творческий подход к проведению физического эксперимента на примере изучения закона сохранения энергии при ударе / А.Ю. Милинский, С.В. Барышников // Физика в школе. – 2022. – № 1. – С. 40-44
6. Никуличева, Н.В. Организация дистанционного обучения в школе, колледже, вузе / Н.В. Никуличева, О.И. Дьякова, О.С. Глуховская // Открытое образование. – 2020. – Т. 24. – № 5. – С. 4-17
7. Оразова, М. Проектное обучение: преимущества и вызовы / М. Оразова, С. Халмырадова, Г. Мырадова // Вестник науки. – 2024. – Т. 5. – № 9(78). – С. 205-208
8. Плащевая, Е.В. Дистанционное обучение физике студентов медицинских вузов / Е.В. Плащевая, О.В. Иванчук // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 6. – С. 1-13
9. Прудникова, Т.А. Зарубежный опыт применения информационно-коммуникационных технологий в целях повышения учебной мотивации / Т.А. Прудникова, Т.А. Посакалова // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 8. – № 2. – С. 67-82
10. Турищев, И.В. Проектирование удаленной лаборатории с целью проведения лабораторных опытов для школ / И.В. Турищев, Н.В. Киселев // Современные технологии управления. – 2020. – № 2(92). – С. 1-18
11. Цифровая дидактика в профессиональном образовании: учебно-методическое пособие / Н.В. Вознесенская, И.Б. Готская, Е.М. Иванисова [и др.]. – Москва: ФГБОУ ДПО ИРПО, 2024. – 192 с.
12. Шакирова, А.А. Использование цифровых образовательных ресурсов в процессе преподавания в высшей школе / А.А. Шакирова, Л.А. Гизятова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75(4). – С. 316-319

Педагогика

УДК 371

профессор, доктор физико-математических наук Милинский Алексей Юрьевич
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБОРУДОВАНИЯ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ

Аннотация. В статье представлено исследование, проведённое в Благовещенском государственном педагогическом университете, целью которого было оценить эффективность применения инновационного оборудования, разработанного на базе Технопарка универсальных педагогических компетенций, для демонстрационных опытов по физике. В эксперименте участвовали 41 студент 4 курса направления «Педагогическое образование» (профиль «Математика и физика»), разделённые на контрольную и экспериментальную группы. Контрольная группа использовала традиционные приборы, а экспериментальная – запатентованные устройства для изучения теплового, инфракрасного и ультрафиолетового излучения. Результаты показали, что у студентов экспериментальной группы повысились как уровень остаточных знаний, так и мотивация к изучению курса «Методика преподавания физики». Статистический анализ (U-критерий Манна-Уитни и T-критерий Вилкоксона) подтвердил достоверность различий: в экспериментальной группе наблюдался рост баллов и значимости дисциплины, в то время как в контрольной – снижение.

Ключевые слова: педагогическое образование, подготовка учителей физики, демонстрационные эксперименты, тепловое излучение, инфракрасное излучение, ультрафиолетовое излучение, методика преподавания физики.

Annotation. The article presents a study conducted at Blagoveshchensk State Pedagogical University, the purpose of which was to evaluate the effectiveness of using innovative equipment developed on the basis of the Technopark of Universal Pedagogical Competencies for demonstration experiments in physics. The experiment involved 41 4th-year students in the field of "Pedagogical Education" (profile "Mathematics and Physics"), divided into control and experimental groups. The control group used traditional devices, while the experimental group used patented devices for studying thermal, infrared and ultraviolet radiation. The results showed that both the level of residual knowledge and motivation to study the course "Methods of teaching physics" increased among the students of the experimental group. Statistical analysis (Mann-Whitney U-test and Wilcoxon T-test) confirmed the validity of the differences: in the experimental group there was an increase in scores and the importance of discipline, while in the control group there was a decrease.

Key words: pedagogical education, training of physics teachers, demonstration experiments, thermal radiation, infrared radiation, ultraviolet radiation, methods of teaching physics.

Введение. Современное педагогическое образование активно внедряет новые технологии, чтобы соответствовать уровню развития науки и техники. Для повышения конкурентоспособности будущих учителей важно овладеть современными методиками и использовать передовые технологии в учебном процессе [1]. Однако во многих вузах до сих пор применяется устаревшее оборудование, что снижает качество подготовки и затрудняет адаптацию молодых специалистов к современной образовательной среде [2; 12].

Решением может стать создание технопарков – инновационных образовательных площадок, где теория сочетается с практикой с применением новейших технологий. Технопарк универсальных педагогических компетенций (ТУПК) позволяет будущим учителям освоить работу с современным оборудованием, необходимым в условиях цифровой трансформации образования [6; 7]. Такие технопарки создаются в рамках государственной программы модернизации педвузов, направленной на повышение качества подготовки и приближение её к международным стандартам.

ТУПК способствует формированию универсальных педагогических компетенций, необходимых для работы с цифровыми и образовательными технологиями [1]. Здесь представлены зоны для занятий IT, робототехникой, виртуальной и дополненной реальностью. Это особенно важно для таких предметов, как физика и химия, где нужны специальные демонстрационные приборы.

Анализ показывает, что преподаватели в педвузах используют существующее оборудование, но почти не занимаются разработкой новых технических и программных решений. ТУПК может стать центром инноваций, где создаются новые учебные устройства и программное обеспечение. Особенно актуальна разработка оборудования для демонстраций по физике – это поможет улучшить подготовку учителей в условиях нехватки кадров в этой области [8-10].

Цель исследования – оценить, насколько эффективно использование оборудования, разработанного на базе ТУПК, влияет на мотивацию студентов и качество их знаний при проведении демонстрационных опытов по физике. Эксперимент

проходил в лаборатории Благовещенского государственного педагогического университета (БГПУ), что позволило получить достоверные результаты.

В исследовании участвовали 43 студента 4 курса направления «Педагогическое образование» (профиль математика и физика), разделённые на две группы: экспериментальную (22 человека) и контрольную (21 человек). В первой использовались авторские запатентованные устройства, разработанные в ТУПК [10-12], во второй – стандартное оборудование.

Применялись следующие методы: анализ литературы, авторский тест на понимание физических понятий, шкалирование для оценки мотивации, формирующий эксперимент, а также статистические методы – критерии Манна-Уитни и Вилкоксона.

Изложение основного материала статьи. Современное оборудование играет важную роль в проведении демонстрационных опытов по физике. На базе Технопарка универсальных педагогических компетенций БГПУ были разработаны уникальные приёмники теплового, инфракрасного и ультрафиолетового излучения, предназначенные для использования в учебных учреждениях. Эти устройства универсальны, просты в эксплуатации и легко интегрируются в процесс подготовки будущих учителей физики, способствуя улучшению качества преподавания тем, связанных с излучением. Приборы запатентованы, что подтверждает их оригинальность и новизну.

Благодаря технологиям 3D-моделирования и трёхмерной печати удалось создать рабочие прототипы приёмников. Применение аддитивных технологий значительно ускорило процесс проектирования и изготовления приборов, позволив оперативно вносить изменения на основе экспериментальных данных. Эти технологии также снижают себестоимость производства и расширяют возможности создания учебного демонстрационного оборудования, укрепляя материальную базу современных лабораторий.

Прототипы показали высокую точность измерений и надёжность в работе, что делает их пригодными для включения в образовательный процесс. Они могут использоваться как для фронтальных демонстраций преподавателя, так и для самостоятельной работы студентов на лабораторных и практических занятиях при изучении спектров излучения и их взаимодействия с веществом.

В статье, на примере формирующего эксперимента, рассмотрены методические особенности организации демонстрационного опыта. В ходе практических занятий студенты моделировали учебные ситуации, формируя педагогические компетенции: объясняли новый материал, проводили опыты и фрагменты уроков. В контрольной группе использовалось традиционное оборудование, в то время как в экспериментальной — авторские запатентованные приёмники излучения (Рисунок 1). Тематика демонстраций, выполненных студентами, представлена в Таблице 1.

Экспериментальной группе предоставили перечень оборудования и описание лабораторных заданий. Студенты самостоятельно собирали установку и демонстрировали фрагмент урока. Например, для исследования инфракрасного излучения нагретой воды использовался гальванометр. На фотографиях видно, что при повышении температуры воды от 23°C до 40°C увеличивается отклонение стрелки прибора, что свидетельствует о росте интенсивности теплового излучения.

Применение учебного теста до и после моделирования позволило отследить уровень знаний по теме «Электромагнитное излучение». Эта тема уже изучалась студентами в рамках курса «Общая физика», поэтому тест позволил выявить эффективность демонстрационных заданий с использованием авторских приёмников.

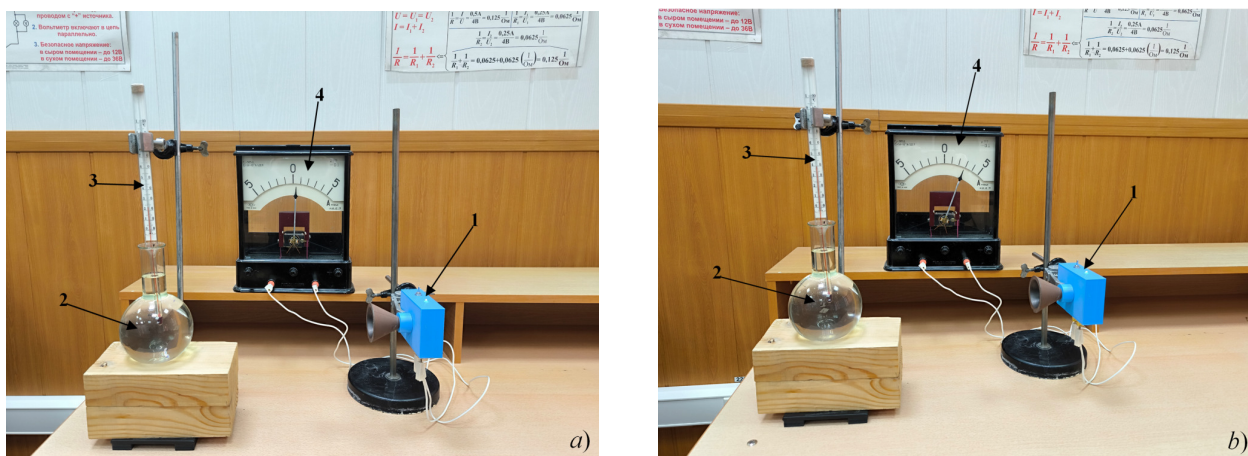


Рисунок 1. Фотографии установки для демонстрации ИК-излучения нагретой воды при температуре 23 (а) и 40 (б) °С. 1 – запатентованный авторами приемник ИК-излучения, 2 – колба с водой, 3 – термометр, 4 – гальванометр.

Тематика демонстраций, проводимых студентами, с указанием используемых приемников излучения

Образец	Темы демонстраций				
	Зависимость поверхностной плотности потока излучения от расстояния до источника (2 эксперимента)	Невидимое (ИК) излучение в спектре нагретого тела (2 эксперимента)	Невидимое (УФ) излучение в спектре нагретого тела (1 эксперимент)	Свойства ИК-излучения (2 эксперимента)	Свойства УФ-излучения (2 эксперимента)
Контрольная группа	Теплоприемник с микроанометром	термопарный теплоприемник с зеркальным гальванометром, термопарная термобатарея	люминесцентный экран	термопарный теплоприемник с зеркальным гальванометром, спичкой	Фосфоресцент-ные растворы
Экспериментальная группа	Авторские запатентованные приемники теплового и ИК-излучения	Авторские запатентованные приемники теплового и ИК-излучения	Запатентованный авторами приемник УФ-излучения	Авторские запатентованные приемники теплового и ИК-излучения	Запатентованный авторами приемник УФ-излучения

Сравнительный анализ результатов тестов до и после проведения занятий показал положительную динамику остаточных знаний по теме «Электромагнитное излучение», что подтверждает эффективность использования новых приборов в обучении.

Первоначальные замеры показали, что средний балл по теме в контрольной группе составил 6,1 из 10, а в экспериментальной – 5,0. Это связано с чуть более высоким общим уровнем успеваемости в контрольной группе. Однако критерий Манна-Уитни не выявил статистически значимых различий ($U = 148$, $p \geq 0.05$), что говорит о примерно одинаковом начальном уровне знаний.

Повторное тестирование дало 5,4 балла в экспериментальной группе и 4,8 – в контрольной. Это указывает на рост остаточных знаний у экспериментальной группы и снижение – у контрольной. Критерий Манна-Уитни вновь не выявил значимых различий между группами ($U = 145$, $p \geq 0.05$), но анализ Вилкоксона показал статистически значимые изменения внутри обеих групп: рост знаний в экспериментальной ($T = 64$, $p \leq 0.05$) и снижение в контрольной ($T = 59$, $p \leq 0.05$). Это подтверждает эффективность использования авторских приёмников излучения и их положительное влияние на мотивацию.

В ходе диагностики студенты оценивали значимость 16 учебных дисциплин по шкале, отражающей их личную и профессиональную ценность. До эксперимента курс «Методика обучения физике» занимал 10-е место в экспериментальной группе и 11-е – в контрольной. Различий между группами не выявлено ($U = 170$, $p \geq 0.05$). В мотивации преобладали формальные причины (например, необходимость сдачи экзамена), но встречались и познавательные («важно для профессии»).

После эксперимента значимость курса возросла в обеих группах: он поднялся до 7-го места в экспериментальной и до 9-го – в контрольной. Хотя различий между группами по-прежнему не выявлено ($U = 150$, $p \geq 0.05$), критерий Вилкоксона показал значимые изменения только в экспериментальной группе ($T = 66$, $p \leq 0.05$), что свидетельствует о росте мотивации за счёт использования авторского оборудования.

Анализ ответов показал снижение доли студентов, воспринимающих курс по методике преподавания физики как обязательный (с 43% до 30%). При этом вырос интерес к содержанию и понимание его значимости. Появились высказывания, отражающие стремление к самореализации и росту компетентности – например, «я стал лучше понимать и осознавать важность» или «могу обсудить это с друзьями». Эти изменения ярче выражены в экспериментальной группе.

Запатентованные авторами приёмники теплового, инфракрасного и ультрафиолетового излучения имеют широкую сферу применения. Их можно использовать в школах и лицеях с углублённым изучением физики – это позволит ученикам лучше усваивать теорию и применять её на практике, особенно тем, кто ориентирован на науку и технику.

Также приборы полезны для проведения методических семинаров и курсов повышения квалификации учителей, помогая освоить современные подходы к демонстрационным опытам.

Кроме того, устройства подходят для научно-популярных мероприятий, способствуя интересу школьников и студентов к физике и техническим наукам.

Выводы. Таким образом, моделирование педагогической деятельности с использованием авторских приёмников излучения на практических занятиях по методике преподавания физики оказалось эффективным по нескольким причинам. Во-первых, у студентов экспериментальной группы повысился уровень остаточных знаний, что свидетельствует о росте познавательной мотивации. Во-вторых, возросла субъективная значимость курса, что связано с осознанием важности физики. В-третьих, работа с приборами способствовала развитию стремления к самореализации и уверенности в профессиональных навыках.

Литература:

1. Антонова, Н.А. Возможности технопарка универсальных педагогических компетенций при обучении физике / Н.А. Антонова, У.В. Лапко // Физика в школе. – 2023. – № 7. – С. 20-27
2. Антонова, Н.А. Практические работы по физике в условиях цифровизации / Н.А. Антонова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 45. – С. 34-40
3. Барышников, С.В. Приемник инфракрасного излучения для проведения демонстрационного физического эксперимента: пат. на полезную модель № 220812 Рос. Федерация / С.В. Барышников, А.Ю. Милинский. – заявл. 10.05.2023; опубл. 04.10.2023
4. Барышников С.В., Милинский А.Ю. Патент на полезную модель № 222974 Приемник ультрафиолетового излучения для проведения демонстрационного физического эксперимента. Дата государственной регистрации в Государственном реестре полезных моделей Российской Федерации 25.01.2024.5.

5. Барышников С.В., Милинский А.Ю. Патент на полезную модель № 227245 Приемник теплового излучения для проведения демонстрационного физического эксперимента. Дата государственной регистрации в Государственном реестре полезных моделей Российской Федерации 12.07.2024.

6. Евдокимова, В.Е. Роль интерактивного оборудования технопарков универсальных педагогических компетенций в условиях цифровизации образования / В.Е. Евдокимова, Н.Н. Устинова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2023. – № 1. – С. 15-19

7. Петрищев, И.О. Технопарк универсальных педагогических компетенций как часть информационно-образовательного пространства педагогического вуза: процесс внедрения / И.О. Петрищев, А.Р. Сибирева, В.В. Сибирев // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева. – 2023. – № 3(120). – С. 124-135

8. Милинский, А.Ю. Исследование затухающих колебаний математического маятника при помощи цифровой лаборатории Releon / А.Ю. Милинский // Физика в школе. – 2023. – № 2. – С. 34-38

9. Милинский, А.Ю. Проблемы сопровождения научно-исследовательской деятельности по физике бакалавров вуза / А.Ю. Милинский // Наука и школа. – 2022. – № 6. – С. 165-171

10. Милинский, А.Ю. Организация проектной деятельности по физике в рамках ФГОС с применением оборудования Технопарка универсальных педагогических компетенций / А.Ю. Милинский, А.С. Саприна // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-4. – С. 91-94

11. Dudysheva, E. Practice-oriented modules in physics and informatics teachers training in educational technopark environment / E. Dudysheva, N. Lopatkin // AIP Conference Proceedings. – 2024. – Vol. 2969. – P. 040009.

12. Kozikoglu, I. Predictors of the challenges faced by beginning teachers: pre-service teacher education competency and professional commitment / I. Kozikoglu, N. Senemoglu // Research in Pedagogy. – 2021. – Vol. 11. – P. 1-16

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель Михайловский Роман Александрович

Государственное автономное образовательное учреждение города Москвы
«Московский государственный университет спорта и туризма» (г. Москва);

кандидат педагогических наук Кузнецова Светлана Валерьевна

Государственное автономное образовательное учреждение города Москвы
«Московский государственный университет спорта и туризма» (г. Москва)

СЦЕНИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СПОРТИВНОГО ВУЗА

Аннотация. Проведенное исследование демонстрирует значительные перспективы применения сценических практик в подготовке студентов спортивных учебных заведений. В ходе работы установлены содержательные параллели между спортивной и театральной деятельностью, а также подчеркнут публично-коммуникативный характер профессиональной спортивной среды. Особое внимание уделено анализу роли коммуникативных навыков в профессиональной подготовке будущих тренеров. Исследование включало детальный анализ профессионального стандарта «Тренер-преподаватель», позволивший выявить прямую взаимосвязь между трудовыми функциями специалиста и необходимыми коммуникативными компетенциями. Результаты исследования свидетельствуют о существующем дефиците формирования коммуникативных умений в рамках традиционных образовательных программ спортивных вузов. В качестве решения данной проблемы авторы предлагают комплекс сценических практик, доказавших свою эффективность и готовых к внедрению в учебный процесс. Среди них: техники актерского мастерства; тренинги публичных выступлений; методы сценической импровизации; приемы вербальной и невербальной коммуникации. Предложенный подход направлен на совершенствование профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта, обеспечивая развитие ключевых коммуникативных компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, сценические практики, тренер, тренер-преподаватель, кадры спортивной отрасли, театральная педагогика.

Annotation. The conducted research demonstrates significant prospects for the use of stage practices in the training of students of sports educational institutions. In the course of the work, meaningful parallels between sports and theatrical activities were established, and the public and communicative nature of the professional sports environment was emphasized. Special attention is paid to the analysis of the role of communication skills in the professional training of future trainers. The study included a detailed analysis of the professional standard «Coach-teacher», which made it possible to identify a direct relationship between the professional's work functions and the necessary communicative competencies. The results of the study indicate the existing deficit in the formation of communicative skills within the framework of traditional educational programs of sports universities. As a solution to this problem, the authors propose a set of stage practices that have proven their effectiveness and are ready to be introduced into the educational process. Among them: acting techniques; public speaking trainings; methods of stage improvisation; techniques of verbal and non-verbal communication. The proposed approach is aimed at improving the professional training of future specialists in the field of physical culture and sports, ensuring the development of key communicative competencies necessary for successful professional activity.

Key words: communicative competencies, stage practices, coach, trainer-teacher, sports industry personnel, theater pedagogy.

Введение. Современное состояние развития общества все больше с каждым днем погружается в достижения цифровой экономики, информационных технологий и технологий искусственного интеллекта. Указанные изменения затрагивают и сферу образования, где цифровизация, визуализация и презентационные технологии становятся ключевыми трендами.

В то же время спортивная деятельность приобретает все большую социальную значимость, что требует от ее представителей не только высокого профессионализма, но и активной просветительской работы в области популяризации спорта и здорового образа жизни. Изменения профессионального портрета специалиста по физической культуре и спорту нашли отражение в профессиональном стандарте «Тренер-преподаватель», который регламентировал включение в профессиональную подготовку спортсменов психолого-педагогических технологий и навыков педагогического общения.

Как справедливо отмечает Н.С. Плющева, спортивная деятельность носит ярко выраженный публичный характер, поскольку тренировочный и соревновательный процессы происходят в присутствии зрителей [7]. Таким образом, оправданы содержательные параллели между спортивной и актерской деятельностью:

1. Техническая отработка элементов в спорте аналогична репетиционному процессу в театре;
2. Публичный разбор ошибок спортсменами сопоставим с работой режиссера с актерским ансамблем;
3. Преодоление предстартового волнения имеет общие черты с борьбой актера с психофизическими зажимами;
4. Необходимость концентрации внимания во время выступления является общей для обеих сфер деятельности [3].

Несмотря на очевидные параллели, в современных программах подготовки студентов спортивных вузов публичный аспект деятельности учитывается недостаточно. Как показывают исследования, коммуникативный компонент, отвечающий за профессиональное и сценическое общение, часто остается за рамками образовательного процесса.

Учитывая выявленные сходства между спортивной и актерской деятельностью, логичным представляется внедрение сценических практик в подготовку будущих тренеров и спортсменов. Такой подход позволит развить ключевые коммуникативные навыки, необходимые для успешной профессиональной реализации [3].

В соответствии с вышесказанным, цель исследования – рассмотреть сценические практики как инструмент совершенствования коммуникативных компетенций студентов спортивного вуза.

Изложение основного материала статьи. Современные исследователи единогласно называют коммуникативные компетенции одними из ключевых элементов профессиональной подготовки студентов. Как подчеркивает А.А. Найн, «формирование зрелой, уверенной в себе личности невозможно без развития устойчивых навыков свободного общения во всех сферах деятельности» [6, С. 55].

Особую значимость приобретает достижение психофизической свободы в публичном пространстве – результат, который традиционно достигается через театральную практику. В этом контексте В.А. Якимов обосновывает необходимость модульного подхода к подготовке специалистов, предполагающего взаимодействие с различными категориями собеседников [11]. Примечательно, что подобная вариативность ролевых моделей и адаптация к разным коммуникативным системам составляют основу актерских техник.

Актуальность проблемы подтверждается исследованиями современных педагогов, отмечающих нарастающие трудности в коммуникации у молодого поколения. Как указывает О.В. Стрижакова, «при высоком уровне технологической грамотности молодежь демонстрирует недостаточное понимание собственной психофизиологии, а на фоне возрастающей многозадачности и ускорения психических процессов наблюдается снижение энергетического потенциала и рост дискомфорта в межличностном общении» [10, С. 420].

Указанные вызовы современности обуславливают поиск инновационных образовательных технологий для включения их в подготовку кадров высшей школы. В данном контексте сценические практики представляют собой перспективный метод формирования конкурентоспособных специалистов, позволяющий развить ключевые коммуникативные навыки в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности.

Сценические практики представляют собой чувственно-предметную форму публичной деятельности, базирующуюся на принципах театральной педагогики. Как отмечает С.В. Севодин, данный подход значительно повышает эффективность как вербальной, так и невербальной коммуникации [8]. Особенно актуален данный процесс для будущих тренеров и спортсменов, чья профессиональная деятельность требует:

- четкой передачи информации;
- развитых мотивационных способностей;
- навыков управления командой;
- умения эффективно презентовать результаты собственной деятельности;
- компетентного взаимодействия внутри профессионального спортивного сообщества.

Традиционные методы обучения зачастую не учитывают индивидуальные особенности студентов, что снижает эффективность образовательного процесса. В этой связи особую значимость приобретает интеграция театральных методик с современными технологиями, включая искусственный интеллект, позволяющая персонализировать процесс подготовки специалистов.

Для студентов спортивных вузов, обучающихся по направлению «Физическая культура» и «Педагогическое образование», критически важными являются следующие аспекты коммуникации:

1. организация и проведение учебно-тренировочных программ [1];
2. мотивация и вовлечение в спортивную деятельность [2];
3. управление групповой динамикой и разрешение конфликтов;
4. профессиональное взаимодействие с различными стейкхолдерами (руководством, СМИ, родителями) [5];
5. обеспечение обратной связи и оценка результатов;
6. создание благоприятного психологического климата в коллективе.

Как подчеркивает П.С. Сковронская, коммуникативные компетенции пронизывают все аспекты профессиональной деятельности тренера – от разработки программ до индивидуальных консультаций [9]. При этом степень осознанного владения этими навыками напрямую влияет на результативность педагогического процесса.

Тем не менее, анализ современных профессиональных стандартов и образовательных регламентов свидетельствует о высокой потребности в дополнительном развитии коммуникативных компетенций у тренерского состава, что подтверждает необходимость внедрения инновационных подходов к подготовке специалистов в области физической культуры и спорта.

Рассмотрим потребности в коммуникативных компетенциях на основании профессионального стандарта «Тренер-преподаватель», которые представлены в Таблице 1.

Потребности в коммуникативных компетенциях на основании профессионального стандарта «Тренер-преподаватель»

Трудовые функции	Трудовые действия	Необходимые умения	Необходимые знания
Проведение мероприятий спортивной ориентации и спортивного отбора для обеспечения индивидуального подхода в соответствии с целями программ, реализуемых организацией	Организовывать публичные мероприятия спортивной ориентации; Планировать и реализовывать программу мероприятий; Осуществлять взаимодействие между воспитанниками, родителями и профессиональным сообществом	Организация публичных мероприятий спортивной ориентации; Планирование и реализация программы мероприятий; Осуществление взаимодействия между воспитанниками, родителями и профессиональным сообществом	Особенности организации публичных мероприятий спортивной ориентации; Возрастные особенности воспитанников; Основы спортивной режиссуры; Принципы организации взаимодействия между субъектами, в том числе и в цифровой среде
Психолого-педагогическое, информационное, техническое сопровождение занятий физической культурой и спортом	Осуществлять взаимодействие между субъектами образовательного процесса; Управлять коллективом в соответствии с индивидуальными особенностями; Разрешать конфликтные ситуации в коллективе; Презентовать результаты своего труда в цифровой среде	Осуществление взаимодействия между субъектами образовательного процесса; Управление коллективом в соответствии с индивидуальными особенностями; Разрешение конфликтных ситуаций в коллективе; Презентация результатов своего труда в цифровой среде	Принципы взаимодействия между субъектами образовательного процесса; Навыки управления коллективом в соответствии с индивидуальными особенностями; Способы решения конфликтных ситуаций в коллективе; Принципы презентации результатов своего труда в цифровой среде
Организация участия в спортивных соревнованиях, в спортивных и физкультурных мероприятиях	Планировать и реализовывать участие в спортивных мероприятиях; Мотивировать к участию в спортивных мероприятиях	Планирование и реализация участия в спортивных мероприятиях; Мотивация к участию в спортивных мероприятиях	Особенности планирования и реализации участия в спортивных мероприятиях; Способы мотивации к участию в спортивных мероприятиях
Формирование осознанного отношения к физкультурной и спортивной деятельности, мотивационно-ценностных ориентаций и установок на ведение здорового образа жизни, моральных ценностей честной спортивной конкуренции, воспитание социально значимых личностных качеств для профилактики негативного социального поведения	Формировать осознанное отношение к здоровому образу жизни; Транслировать нравственные и гражданские ценности	Формирование осознанного отношения к здоровому образу жизни; Трансляция нравственных и гражданских ценностей	Принципы формирования осознанного отношения к здоровому образу жизни; Особенности трансляции нравственных и гражданских ценностей
Организация и координация работы тренерско-преподавательской бригады	Выстраивать продуктивный диалог между субъектами профессионального сообщества; Планировать и организовывать работу тренерско-преподавательской бригады; Координировать и корректировать работу тренерско-преподавательской бригады	Выстраивание продуктивного диалога между субъектами профессионального сообщества; Планирование и организация работы тренерско-преподавательской бригады; Координация и коррекция работы тренерско-преподавательской бригады	Особенности коммуникативной культуры общения; Принципы продуктивного диалога между субъектами профессионального сообщества; Способы планирования и организации работы тренерско-преподавательской бригады; Координировать и корректировать работу тренерско-преподавательской бригады

Как видно из результатов, представленных в таблице 1, деятельность тренера-преподавателя существенно более широкая и многозадачная, чем отражают учебные планы высших учебных заведений, где зачастую основное количество

дисциплин направлены на изучение теории и методики преподавания разных спортивных дисциплин [Левченкова, 2024, с.306]. Однако, каждая трудовая функция подразумевает наличие у тренера-преподавателя коммуникативной компетенции, развитой на высоком уровне. В соответствии с этим, сценические практики имеют значимый потенциал в подготовке специалистов, и их включение в программу спортивного вуза может значительно повысить педагогическое мастерство студентов.

Выводы. Авторы провели анализ сценических практик и отобрали наиболее актуальные для специалистов в сфере физической культуры и спорта, которые представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Сценические практики актуальные для кадров спортивной отрасли

Наименование практики	Результат
Комплекс упражнений по системе К.С. Станиславского	Осознание «себя» в разнообразных предлагаемых обстоятельствах; учит осознанному поведению в разных ситуациях, помогает контролировать эмоции перед аудиторией; Развитие уверенности и публичного присутствия.
«Биомеханика» В.Э. Мейерхольда	Тренирует четкость движений, что полезно для демонстрации упражнений; устраняет телесные зажимы, улучшает осанку и жестикуляцию; навык сценического движения и осознания себя в пространстве; улучшение вербальной и невербальной коммуникации.
Метод М. Чехова (психологический жест)	Помогает выражать идеи через движение, что важно для объяснения техники упражнений.
Сценическая речь	Развивает силу и ясность речи, полезно для командной работы.
Эмоциональная память	Помогает понимать психологию учеников, адаптировать подход к разным характерам. Учит разрешать конфликты через диалог и импровизацию.
Управление групповой динамикой	Развивает чувство ритма и коллективного взаимодействия.
Импровизационные техники	Учит гибкости в общении, быстрому реагированию на изменения.
Контактная импровизация	Улучшает невербальное взаимодействие, полезно для командных видов спорта.
Этюдный метод	Погружает в разные предлагаемые обстоятельства, разные ролевые модели.
Клоунада и буффонада	Помогает использовать юмор для снятия напряжения в группе.

Потенциал каждой сценической практики требует дальнейших исследований, поскольку необходимо разработать новые рабочие программы дисциплин или рассмотреть включение некоторых элементов в уже существующие программы, а также разработать показатели эффективности. Однако уже можно утверждать, что сценические практики помогут будущим тренерам говорить ясно и убедительно (важное качество для инструктора), «чувствовать» группу (адаптировать стиль преподавания под разных учеников), управлять эмоциями (сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях), демонстрировать упражнения выразительно (улучшает восприятие у учеников).

Авторы видят в данном направлении перспективы для дальнейшего изучения, поскольку театральные технологии как интерактивные технологии развивающего обучения одни из ведущих в современной системе образования.

Цифровизация всех сфер жизни общества также диктует изучение новых способов взаимодействия и общения, в том числе и в цифровой среде. Потребности в коммуникации, несмотря на мобильность, возрастают с каждым новым вызовом, вследствие чего – сценические практики могут стать ключевыми методами развития коммуникативных компетенций студентов.

Литература:

1. Антипина, Ю.В. Характеристики поколения хоумлендеров и возможности влияния дисциплины физическая культура на мотивацию / Ю.В. Антипина // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2025. – Т. 20. – № 1. – С. 261-265
2. Барцайкин, А.В. Ключевые компетенции современного тренера в условиях цифровой трансформации образования / А.В. Барцайкин // Глобальный научный потенциал. – 2024. – Т. 1. – № 11(164). – С. 124-126
3. Кузнецова, С.В. Технология форум-театра в формировании профессиональной культуры педагога-тренера у студентов / С.В. Кузнецова // Научный поиск: личность, образование, культура. – 2024. – № 1(51). – С. 31-38
4. Левченкова, Т.В. Методы и средства формирования педагогического мастерства обучающихся вузов физической культуры и спорта при изучении педагогических дисциплин / Т.В. Левченкова // Инновационные направления профессиональной подготовки в России и за рубежом. – Ульяновск, 2024. – С. 304-315
5. Максимова, Г.П. Коммуникативная культура преподавателя и ее развитие в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / Г.П. Максимова. – Ростов-на-Дону, 2000. – 179 с.
6. Найн, А.А. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности студентов вуза физической культуры / А.А. Найн // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях физической культуры. – 2024. – С. 54-56
7. Плющева, Н.С. Реализация различных подходов при обучении коммуникативному общению студентов вуза физической культуры посредством интерактивных методов / Н.С. Плющева // Казачество. – 2024. – № 81(8). – С. 244-250
8. Севодин, С.В. Развитие профессиональных компетенций преподавателей физической культуры в системе высшего образования / С.В. Севодин // Казанская наука. – 2025. – № 2. – С. 195-197
9. Сковронская, П.С. Проблемы модернизации образования в области физической культуры и спорта / П.С. Сковронская // Fundamental science and technology. – 2024. – С. 206-210
10. Стрижакова, О.В. Социальная адаптация поколения «Z» в процессе физического воспитания / О.В. Стрижакова // Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведениях. – 2024. – С. 419-422
11. Якимов, В.А. Профессиональные качества выпускников педагогического направления, профиль «Физическая культура», и условия их формирования в процессе обучения / В.А. Якимов // XIII Инновационный конвент «Кузбасс: образование, наука, инновации», посвященный 80-й годовщине победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов. – 2025. – С. 186-187

ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ДОМИНАНТ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлен теоретико-методологический анализ и праксеологическое обоснование процесса интериоризации аксиологических доминант национальной культуры как системообразующего фактора развития национального самосознания младших школьников. На основе аксиологического подхода раскрыты особенности формирования системы ценностных ориентаций у обучающихся начальной школы, охарактеризована структура и содержание национально-культурных ценностей, определены механизмы и этапы их интериоризации. Обосновано, что успешная интериоризация аксиологических доминант национальной культуры способствует развитию когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов национального самосознания младшего школьника, формированию его национально-культурной идентичности. Автором выявлены педагогические условия эффективного осуществления данного процесса и критерии оценки уровня сформированности национального самосознания у обучающихся младшего школьного возраста.

Ключевые слова: интериоризация, аксиологические доминанты, национальная культура, национальное самосознание, младший школьник, ценностные ориентации, национально-культурная идентичность, аксиологический подход.

Annotation. The article presents a theoretical and methodological analysis and praxeological substantiation of the process of interiorization of axiological dominants of national culture as a system-forming factor in the development of national self-consciousness of younger schoolchildren. Based on the axiological approach, the features of the formation of a system of value orientations in primary school students are revealed, the structure and content of national-cultural values are characterized, the mechanisms and stages of their interiorization are determined. It is substantiated that the successful interiorization of axiological dominants of national culture contributes to the development of cognitive, emotional-value and activity components of the national self-consciousness of a younger student, the formation of his national-cultural identity. The author identifies pedagogical conditions for the effective implementation of this process and criteria for assessing the level of formation of national self-consciousness in younger school age students.

Key words: interiorization, axiological dominants, national culture, national self-consciousness, primary school student, value orientations, national-cultural identity, axiological approach.

Введение. В условиях глобализации и трансформации современного социокультурного пространства особую актуальность приобретают вопросы формирования национального самосознания подрастающего поколения. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития основ национального самосознания, поскольку именно в этот период закладываются ценностные основы личности, формируются базовые представления о своей национальной принадлежности, культуре народа, его традициях и ценностях. В этой связи поиск эффективных механизмов развития национального самосознания у обучающихся начальной школы представляется важной теоретической и практической задачей.

Одним из ключевых факторов формирования национального самосознания у младших школьников является интериоризация аксиологических доминант национальной культуры. Интериоризация предполагает переход внешних по форме процессов во внутренний план личности, преобразование их в устойчивые личностные структуры. Аксиологические доминанты национальной культуры представляют собой ценностные константы, определяющие своеобразие и уникальность той или иной национальной культуры, её духовно-нравственные основания.

Анализ научной литературы позволяет выявить определенное противоречие между признанием важности формирования национального самосознания у младших школьников и недостаточной разработанностью механизмов интериоризации аксиологических доминант национальной культуры в образовательном процессе начальной школы. Данное противоречие обуславливает необходимость теоретико-методологического анализа и праксеологического обоснования рассматриваемой проблемы.

Изложение основного материала статьи. Теоретико-методологическую основу исследования составляет аксиологический подход, который позволяет рассматривать ценности национальной культуры как фактор формирования национального самосознания. Данный подход дает возможность определить смысл, значение и роль культурных ценностей в формировании личности младшего школьника, понять механизмы их интериоризации.

В исследовании также использованы системный, культурологический и личностно-деятельностный подходы, позволяющие рассматривать процесс интериоризации аксиологических доминант национальной культуры как целостную систему педагогического воздействия, направленную на формирование национального самосознания младших школьников.

Методологической основой исследования служат труды отечественных и зарубежных ученых в области философии, культурологии, этнопсихологии, педагогики: концепции интериоризации (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев); теории национального самосознания и этнической идентичности (Ю.В. Бромлей, В.С. Мухина, Т.Г. Стефаненко, Э. Эриксон); аксиологические концепции в педагогике (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев); этнопедагогические и этнопсихологические исследования (Г.Н. Волков, В.А. Николаев, А.Б. Панькин, Т.В. Пошгарева).

В современных психолого-педагогических исследованиях категория «интериоризация» рассматривается как преобразование внешних действий, внешнего плана во внутренний, психический план деятельности. Понятие интериоризации было введено в научный оборот представителями французской социологической школы (Э. Дюркгейм, П. Жане) и получило дальнейшее развитие в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина и других отечественных психологов.

Л.С. Выготский рассматривал интериоризацию как переход от социальных, внешних форм взаимодействия к индивидуальным, психическим формам деятельности. Этот процесс происходит в ходе социального взаимодействия и опосредован знаками и символами культуры. По мнению ученого, высшие психические функции формируются именно в процессе интериоризации. «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [5].

Особую роль в процессе интериоризации играют аксиологические доминанты культуры. Аксиологические доминанты представляют собой ведущие ценности, определяющие специфику культуры, её духовное ядро. В контексте национальной

культуры аксиологические доминанты – это системообразующие ценности, которые составляют мировоззренческую основу нации, определяют ее самобытность и уникальность.

На основе анализа философской и культурологической литературы можно выделить следующие аксиологические доминанты национальной культуры, имеющие особое значение для формирования национального самосознания:

1. Духовно-нравственные ценности (представления о добре и зле, справедливости, чести, достоинстве, патриотизме, любви к Родине).
2. Национальный язык как хранитель и транслятор культурного кода нации.
3. Национальные традиции, обычаи, обряды и праздники.
4. Произведения народного творчества и искусства (фольклор, литература, живопись, музыка, архитектура).
5. Национальная символика и атрибутика.
6. Исторические события и национальные герои.
7. Национальный образ жизни и хозяйственная деятельность.

Интериоризация аксиологических доминант национальной культуры у младших школьников представляет собой сложный многоэтапный процесс, который включает в себя следующие этапы:

1. Ознакомление с аксиологическими доминантами национальной культуры (когнитивный этап).
2. Эмоциональное переживание и принятие этих ценностей (эмоционально-ценностный этап).
3. Включение ценностей в индивидуальную систему ценностей ребенка (ценностно-смысловой этап).
4. Реализация усвоенных ценностей в практической деятельности (деятельностный этап).

Интериоризация аксиологических доминант национальной культуры обуславливает формирование национального самосознания младших школьников, которое в свою очередь представляет собой сложное личностное образование, включающее в себя: когнитивный компонент (знания о своей национальной принадлежности, о культуре, истории, традициях своего народа); эмоционально-ценностный компонент (эмоциональное отношение к национальной принадлежности, переживание чувства национальной гордости, уважение к своему народу); деятельностный компонент (реализация национальных ценностей в практической деятельности, соблюдение национальных традиций и обычаев, участие в национальных праздниках).

Праксеологический аспект исследования связан с обоснованием эффективных методов, форм и средств интериоризации аксиологических доминант национальной культуры у младших школьников в образовательном процессе начальной школы.

Анализ педагогической практики показывает, что эффективность интериоризации аксиологических доминант национальной культуры зависит от соблюдения следующих педагогических условий:

1. Обеспечение системности и последовательности в ознакомлении младших школьников с аксиологическими доминантами национальной культуры.
2. Создание эмоционально насыщенной образовательной среды, позволяющей младшим школьникам эмоционально переживать и принимать ценности национальной культуры.
3. Использование активных методов обучения и воспитания, стимулирующих познавательную активность и творческую деятельность младших школьников.
4. Интеграция аксиологических доминант национальной культуры в содержание различных учебных предметов и внеурочной деятельности.
5. Взаимодействие школы и семьи в процессе формирования национального самосознания младших школьников.

Важную роль в процессе интериоризации аксиологических доминант национальной культуры играют педагогические технологии, ориентированные на активное взаимодействие учащихся с ценностями национальной культуры. К таким технологиям относятся:

1. Технология диалога культур, которая позволяет младшим школьникам осознать уникальность и ценность своей национальной культуры через сопоставление с другими культурами.
2. Технология проектной деятельности, в рамках которой учащиеся исследуют различные аспекты национальной культуры, создают творческие проекты.
3. Технология игрового обучения, включающая народные игры, инсценировки национальных обрядов и праздников.
4. Технология музейной педагогики, предполагающая взаимодействие учащихся с артефактами национальной культуры в музейной среде.

Особое значение имеют средства обучения и воспитания, с помощью которых осуществляется интериоризация аксиологических доминант национальной культуры:

1. Произведения устного народного творчества (сказки, легенды, пословицы, поговорки, загадки).
2. Произведения национальной литературы, изобразительного искусства, музыки.
3. Предметы национального быта, национальные костюмы, национальная символика.
4. Образцы народных промыслов и ремесел.
5. Исторические и краеведческие материалы.

Важным педагогическим ресурсом интериоризации аксиологических доминант национальной культуры является организация национальных праздников, фестивалей, выставок, конкурсов, в процессе которых младшие школьники активно взаимодействуют с ценностями национальной культуры, эмоционально переживают и принимают их.

Необходимо отметить, что интериоризация аксиологических доминант национальной культуры должна осуществляться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников. В этом возрасте особое значение имеет эмоциональная составляющая процесса интериоризации, поскольку именно эмоциональное переживание ценностей способствует их принятию и включению в индивидуальную систему ценностей ребенка.

Также следует учитывать, что интериоризация аксиологических доминант национальной культуры должна осуществляться в контексте поликультурного образования, которое предполагает формирование у младших школьников уважения к другим культурам, понимания их ценности и значимости. Такой подход позволяет избежать формирования у детей этноцентризма и национальной исключительности.

Для оценки эффективности интериоризации аксиологических доминант национальной культуры у младших школьников можно использовать следующие критерии:

1. Когнитивный критерий: знание и понимание аксиологических доминант национальной культуры, представления о национальной истории, традициях, обычаях, осознание своей национальной принадлежности.
2. Эмоционально-ценностный критерий: эмоциональное отношение к ценностям национальной культуры, переживание чувства национальной гордости, интерес к национальной культуре.
3. Деятельностный критерий: применение ценностей национальной культуры в практической деятельности, соблюдение национальных традиций и обычаев, активное участие в мероприятиях, связанных с национальной культурой.

На основе данных критериев можно определить уровни сформированности национального самосознания у младших школьников (низкий, средний, высокий) и оценить эффективность процесса интериоризации аксиологических доминант национальной культуры.

Выводы. Теоретико-методологический анализ и праксеологическое обоснование процесса интериоризации аксиологических доминант национальной культуры как системообразующего фактора развития национального самосознания у младших школьников позволяют сделать следующие выводы:

1. Интериоризация аксиологических доминант национальной культуры представляет собой сложный многоэтапный процесс, включающий в себя когнитивный, эмоционально-ценностный, ценностно-смысловой и деятельностный этапы.

2. Аксиологические доминанты национальной культуры (духовно-нравственные ценности, национальный язык, традиции, обычаи, произведения народного творчества и искусства, национальная символика, исторические события и национальные герои, национальный образ жизни) являются системообразующими факторами развития национального самосознания у младших школьников.

3. Эффективность интериоризации аксиологических доминант национальной культуры зависит от соблюдения ряда педагогических условий, использования соответствующих педагогических технологий, методов, форм и средств обучения и воспитания.

4. Оценка эффективности интериоризации аксиологических доминант национальной культуры у младших школьников осуществляется на основе когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного критериев.

Проведенное исследование не исчерпывает всей полноты проблемы интериоризации аксиологических доминант национальной культуры как системообразующего фактора развития национального самосознания у младших школьников. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой конкретных методик и технологий интериоризации аксиологических доминант национальной культуры в образовательном процессе начальной школы, а также с изучением влияния цифровой образовательной среды на данный процесс.

Литература:

1. Бромлей, Ю.В. Очерки теории этноса / Ю.В. Бромлей. – Москва: Наука, 1983. – 412 с.
2. Вертякова, Э.Ф. Этнокультурное развитие дошкольников и младших школьников средствами проектной деятельности / Э.Ф. Вертякова // Вестник ЧГПУ. – 2015. – № 5. – С. 84-92
3. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г.Н. Волков. – Москва: Академия, 1999. – 168 с.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1983. – 368 с.
5. Гальперин, П.Я. Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 480 с.
6. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – Москва: Просвещение, 2009. – 23 с.
7. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – Москва: Народное образование, 1999. – 208 с.
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
9. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов. – Москва; Нижний Новгород: Изд-во ВВАГС, 2002. – 157 с.
10. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – Москва: Академия, 2006. – 608 с.
11. Николаев, В.А. Теория и методика формирования этнопедагогической культуры учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.А. Николаев. – Москва, 1998. – 409 с.
12. Очиров, Г.Д. Формирование национального самосознания младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.Д. Очиров. – Улан-Удэ, 2000. – 144 с.
13. Панькин, А.Б. Этнокультурный подход к образованию: учеб. пособие / А.Б. Панькин. – Москва: МГОУ, 2006. – 187 с.
14. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. – 560 с.
15. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва: Академия, 2004. – 576 с.
16. Поштарева, Т.В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Поштарева. – Владикавказ, 2009. – 404 с.

Педагогика

УДК 614.8

кандидат биологических наук, доцент Москалец Юлия Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

РАЗВИТИЕ БАЗОВЫХ ЛОГИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ «ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-ЗАДАЧ

Аннотация. В статье представлены возможности использования кейс-задач на уроках «Основ безопасности и защиты Родины» для развития базовых логических действий обучающихся. Автор обосновывает актуальность проблемы формирования логических навыков у школьников, необходимых для применения знаний в области безопасности в реальной жизни. Отмечается несомненный потенциал данного учебного предмета в развитии мышления и логики. В статье содержатся примеры разработанных кейс-задач по модулю «Основы медицинских знаний. Оказание первой помощи» ориентированных на развитие базовых логических действий, обучающихся 8 класса. В основу конструирования кейсов положена таксономия Б. Блума, позволяющая создавать задачи, направленные на различные виды когнитивной деятельности обучающихся. При этом, каждая кейс-задача включает в себя шесть этапов мыслительных операций, которые при решении необходимо освоить школьникам: от простого запоминания до процесса анализа и оценки информации. Такой подход дает возможность целенаправленно формировать у учащихся навыки, необходимые для успешного применения полученных знаний в жизни и изучения предмета ОБЗР. Представлены методические рекомендации по использованию данного вида кейсов на уроках. Сформулированы выводы об эффективности использования кейс-задач за счет активного обучения, способствующего формированию базовых логических действий и практических навыков. Кроме того,

систематическое применение их в образовательном процессе способствует формированию личных качеств учащихся, позволяет параллельно развивать умения работать в команде, творческие способности и учит находить нестандартные способы решения.

Ключевые слова: кейс-задачи, кейс-метод, базовые логические действия, предмет «Основы безопасности и защиты Родины», таксономия Б. Блума.

Annotation. The article discusses the possibilities of using case studies in the lessons of "Fundamentals of security and protection of the Homeland" to develop basic logical actions of students. The author substantiates the relevance of the problem of the formation of logical skills among schoolchildren necessary for the application of knowledge in the field of security in real life. The undoubted potential of this educational subject in the development of thinking and logic is noted. The article provides examples of developed case studies for 8th grade students in module "Fundamentals of medical knowledge. First aid", taking into account the content of the curriculum, focused on the development of basic logical actions. The basis for creating cases is B. Bloom's taxonomy, which makes it possible to create tasks focused on various types of cognitive activity of students. At the same time, each case task includes six stages that must be mastered when solving: from simple memorization to the complex process of analyzing and evaluating information. This approach makes it possible to purposefully develop the skills necessary for students to successfully apply their knowledge in life and master the subject. Methodological recommendations on the use of this type of case studies in the classroom are presented. Conclusions are formulated about the effectiveness of using case tasks through active learning, which contributes to the formation of basic logical actions and practical skills. In addition, their systematic application in the educational process contributes to the formation of personal qualities of students, allows them to simultaneously develop teamwork skills, creativity, and teaches them to find non-standard solutions.

Key words: case-tasks, case method, basic logical actions, subject "Fundamentals of Homeland security and defense", B. Bloom's taxonomy.

Введение. В динамично меняющемся мире ключевым фактором успешной адаптации и самореализации личности становится развитие критического мышления и способности к принятию обоснованных решений от которых часто зависит жизнь, здоровье и благополучие человека. В этой связи, в современном образовательном процессе уделяется особое внимание формированию у обучающихся базовых логических действий. Особенно актуально это на уроках «Основ безопасности и защиты Родины», где ученикам необходимо не только осваивать азы безопасности, но и учиться действовать, принимать решения в условиях возможной опасности или угрозы.

Предмет «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР) обладает уникальным потенциалом для развития логических действий у обучающихся. В связи с этим, возникает необходимость поиска и внедрения активных методов обучения, которые стимулируют развитие логического мышления. Одним из эффективных средств достижения этих целей является использование кейс-метода, который позволяет превращать теоретические знания в практические навыки, развивая умения анализировать ситуации, предлагать решения и прогнозировать последствия. Кейс-задачи – эффективное средство, позволяющее развивать у обучающихся гибкость мышления и когнитивные способности.

Изложение основного материала статьи. Базовые логические действия – это действия, в основе которых лежат мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, конкретизация, абстрагирование [1].

Развитие которых у школьников на уроках основ безопасности и защиты Родины является важной задачей обучения. При этом, их формирование включает целый комплекс мыслительных операций: умение давать характеристику объекта, определять существенные признаки, классифицировать, самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи и делать правильный выбор, выявлять дефицит информации данных в кейс-задаче и уметь находить и дополнять недостающую информацию, находить причинно-следственные связи в данном задании, проводить выводы и уметь рассуждать и выражать письменно свои мысли по данному вопросу [4].

Однако, несмотря на актуальность этого вопроса при анализе федеральных рабочих программ и учебников для 8 класса нами была выявлена нехватка заданий, формирующих навыки и должный уровень базовых логических действий у обучающихся в области безопасности.

Именно поэтому возникла цель: разработать дидактическое средство для обучающихся 8 класса по модулю «Основы медицинских знаний. Оказание первой помощи», которое состоит 40 кейс-задач, с которыми школьники могут работать на уроках ОБЗР.

Содержательно модуль включает в себя понятия: здоровья, здорового образа жизни, инфекционных и неинфекционных заболеваний. Особое внимание уделяется порядку действий при ситуациях биолого-социального происхождения и алгоритмам оказания первой помощи.

Модуль достаточно сложен для усвоения, а кейс-задачи – это детальное описание конкретной ситуации, проблемы или задачи, которое позволяет проанализировать, принять правильное решение, а также оценить результаты выполненных действий. Обучающиеся могут решать данные задачи индивидуально или работая в группах, где проявляются не только умение логически мыслить и выстраивать порядок действий, но и работать в команде, распределять обязанности между участниками группы [2].

Кроме того, в основу нашей разработки была положена таксономия Блума – это иерархическая модель, используемая для классификации образовательных учебных целей по уровням «от простого к сложному». Начиная с простых этапов получения знаний: «ОЗНАКОМЛЕНИЕ – ПОНИМАНИЕ – ПРИМЕНЕНИЕ», к более сложным «АНАЛИЗ – СИНТЕЗ – ОЦЕНКА» [3]. Обучающиеся должны пройти все эти шесть этапов на познавательном пути для усвоения предложенных знаний.

Интеграция таксономии Блума в структуру кейсов обеспечивает более эффективное развитие логического мышления и повышение качества обучения, но необходимо соблюдать ряд условий:

1. каждая кейс-задача должна включать в себя все шесть этапов (согласно методике Блума), которые обучающимся необходимо освоить;
2. от школьников требуются полные развернутые ответы на каждом этапе при работе с задачами;
3. применять можно на любом этапе урока, в зависимости от их сложности и содержания;
4. работать с кейсом возможно индивидуально или в группе;
5. прежде чем приступить к решению обучающиеся знакомятся с регламентом работы:
 - Организация индивидуальной работы, ознакомление – 5 минут.
 - Организация групповой работы, ознакомление – 3 минуты.
 - Решение кейса – 10-15 минут.
 - Презентация решения – 5-7 минут.
 - Анализ и подведение итогов – 5-7 минут.

Приведем примеры разработанного дидактического материала для обучающихся 8 класса по формированию базовых логических действий на уроках ОБЗР (на основе таксономии Блума).

Пример 1. Кейс-задача с выбором ответа.

1. *Ознакомление.* Ознакомьтесь с заданной ситуацией.
2. *Классный руководитель попросил весь класс пройти флюорографическое обследование. У вас есть несколько вариантов как поступить в этой ситуации:*
 - А) так как это просьба классного руководителя пройти флюорографическое обследование;
 - Б) пройти флюорографическое обследование потому что это необходимо мне для сохранения моего здоровья;
 - В) не проходить флюорографическое обследование, потому что я знаю, что здоров(а).
6. *Понимание.* Выберите подходящий вариант ответа, обоснуйте.
7. *Применение.* Объясните возможный механизм распространения заболевания.
8. *Анализ.* Проанализируйте для чего необходимо прохождение флюорографического обследования.
9. *Синтез.* Предложите меры профилактики инфекционного заболевания.
10. *Оценка.* Оцените правильность выбранного вами варианта ответа.

В данной ситуации обучающимся предстоит выбрать вариант ответа, но необходимо не только уметь делать правильный выбор, но объяснять и доказывать свою точку зрения.

Пример 2. Кейс-задача на определение объекта по заданной характеристике.

1. *Ознакомление.* Ознакомьтесь внимательно с заданной ситуацией.
Опасное заболевание, распространенное на тропической территории, переносчиком которого является насекомое. Чаще всего заболевают туристы, побывавшие в тропиках и субтропиках.
2. *Понимание.* Подумайте о какой инфекционной болезни идет речь.
3. *Применение.* Объясните механизм распространения заболевания.
4. *Анализ.* Проанализируйте возможные причины возникновения.
5. *Синтез.* Укажите меры профилактики заболевания.
6. *Оценка.* Оцените вероятность возникновения данного заболевания в регионе где вы проживаете.

Задача позволяет по признакам, в условиях дефицита информации не только определить объект, но и перенести имеющиеся знания в свой опыт, формируя региональный компонент.

Пример 3. Кейс на развитие навыка самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи.

1. *Ознакомление.* Ознакомьтесь с ситуацией.
Ваш друг каждый день играет в компьютерные игры или сидит в социальных сетях не обращает внимания на учебу и окружающих. На предложения прогуляться или встретиться с друзьями отказывается. Как вам помочь другу в этой ситуации?
2. *Понимание.* Подумайте, о какой зависимости идет речь.
3. *Применение.* Предложите свой способ, позволяющий избавить друга от тяги к компьютерным играм.
4. *Анализ.* Проанализируйте плюсы и минусы предложенного вами способа.
5. *Синтез.* Придумайте интересное дело, позволяющее отвлечь друга от компьютера.
6. *Оценка.* Оцените, как ваша помощь повлияла бы на здоровье друга в будущем.

Данная задача кроме формирования логических действий способствует формированию рефлексии и самооценки обучающихся. Позволяет развивать воображение и отзывчивость.

Пример 4. Задача на анализ статистических данных.

1. *Ознакомление.* Ознакомьтесь внимательно с данными статистики.
По последним данным ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения) в мире насчитывает более 1 млрд. человек, имеющих проблему с лишним весом и ожирением. В экономически развитых странах почти 50,0% населения имеют избыточный вес, из них 30,0% страдают ожирением. В России в среднем 30,0% лиц трудоспособного возраста имеют ожирение и 25,0% - избыточную массу тела.
2. *Понимание.* Подумайте, почему проблема лишнего веса и ожирения является актуальной?
3. *Применение.* Поясните чем объясняется данное процентное соотношение.
4. *Анализ.* Проанализируйте возможные причины возникновения ожирения.
5. *Синтез.* Разработайте 5 рекомендаций по борьбе с лишним весом.
6. *Оценка.* На ваш взгляд данные ВОЗ соответствуют реальной ситуации в мире и России.

Данный кейс может быть использован для групповой работы. При решении групповой кейс-задачи должны быть задействованы все обучающиеся, каждый участник группы участвует в презентации выполненного кейса. При индивидуальной форме работы кейс оценивается по критериям, но главное, обучающийся должен самостоятельно ответить на все вопросы и пройти шесть познавательных этапов.

Выводы. Таким образом, можно утверждать, что кейс-задачи, как метод активного обучения, способствуют формированию у обучающихся базовых логических действий, практических навыков, развивают критическое мышление, умение работать в команде и находить нестандартные решения. Интеграция кейсов на основе методики Блума в образовательный процесс уроков «Основ безопасности и защиты Родины» не только соответствует современным образовательным требованиям, но и обеспечивает поэтапное, глубокое и системное освоение материала, формируя у будущих школьников ответственное и осознанное отношение к вопросам безопасности.

Литература:

1. Желтоусова, В.А. Понятие базовых логических действий младших школьников в педагогике: новый взгляд на развитие мышления учеников / В.А. Желтоусова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 20 (467). – С. 174-176. – URL: <https://moluch.ru/archive/467/102865/> (дата обращения 08.08.25)
2. Кошкина, И.В. Кейс-задача как средство формирования профессиональных компетенций / И.В. Кошкина // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Саратов: ИЦ "Наука", 2016. – С. 11-14
3. Старцева, Е.Н. Проектирование учебных заданий с использованием модифицированной таксономии Блума / Е.Н. Старцева // МЦНС «Наука и просвещение», 2018. – С. 184-188 – URL: <https://elibrary.ru/ytlaez> (дата обращения 08.08.25)
4. Федеральная рабочая программа рабочая программа по ОБЖ 8-9 класс. Москва, 2023. – 54 с. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/11/ftp-obzh_8-9.pdf (Дата обращения 08.08.25)
5. Эверстова, В.Н. Исследовательские кейсы как средство формирования познавательных универсальных учебных действий учащихся / В.Н. Эверстова, А.В. Иванова, Т.П. Эверстова, Н.А. Иванова // Современные исследования социальных проблем. – 2016. – № № 8(64). – С. 208-222. – URL: [file:///D:/Downloads/issledovatelskie-keysy-kak-sredstvo-formirovaniya-poznavatelnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-uchaschihsya%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/issledovatelskie-keysy-kak-sredstvo-formirovaniya-poznavatelnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-uchaschihsya%20(1).pdf) (дата обращения: 10.08.2025)

УДК 378

аспирант Мотовилов Сергей Владимирович

ОЧУ ВО «Московская международная академия» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент, директор института социально-гуманитарного образования Шнайдер Ирина Робертовна

ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (пос. Электроизлятор);

доктор медицинских наук, доцент кафедры**«Общая и клиническая психология» Бисалиев Рафаэль Валерьевич**

ОЧУ ВО «Московская международная академия» (г. Москва)

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ МЕДИАГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПОСТЦИФРОВОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В статье рассматриваются методы диагностики медиаграмотности студентов в процессе реализации постцифрового искусства. Представлены эмпирические данные, полученные в ходе исследования, и раскрываются ключевые компоненты медиаграмотности применительно к сфере искусства: критическое мышление при анализе медийных материалов, навыки поиска и оценки информации, способность к созданию собственных медиапродуктов, а также знание правовых и этических аспектов медиапроизводства. Описаны используемые методы диагностики, включая анкеты, тестирование, практические задания и групповые дискуссии. Проведен анализ уровней сформированности указанных компетенций у студентов, выявлены проблемные области и предложены рекомендации по дальнейшему развитию медиаграмотности. Подчеркивается значимость интеграции медиаграмотности в образовательные программы для успешной профессиональной и гражданской самореализации студентов в условиях информационного общества.

Ключевые слова: медиаграмотность, медийные материалы, контекстуализация, медиапроизводство.

Annotation. The article examines methods for diagnosing students' media literacy in the process of implementing post-digital art. The article presents empirical data obtained during the study and reveals key components of media literacy in relation to the arts: critical thinking in the analysis of media materials, skills in searching for and evaluating information, the ability to create one's own media products, as well as knowledge of the legal and ethical aspects of media production. The diagnostic methods used are described, including questionnaires, testing, practical tasks and group discussions. An analysis of the levels of development of the specified competencies in students is conducted, problem areas are identified and recommendations for the further development of media literacy are proposed. The importance of integrating media literacy into educational programs for successful professional and civic self-realization of students in the context of the information society is emphasized.

Key words: media literacy, media materials, contextualization, media production.

Введение. Понимание постцифрового искусства предполагает владение знаниями истории технологий и медиаисследований, практик программирования. [1; 6; 7; 8; 9 и др.].

В современном мире, насыщенном информацией, медиаграмотность становится одной из ключевых компетенций, необходимых для успешной учебы и профессиональной деятельности.

Как отмечают учёные Н.С. Авдоница, Л.В. Зайцева [1], медиаграмотность предполагает способность аудитории опознавать медиа как источник информации по определенным критериям и распознавать смысл медиатекста.

Медиаграмотность включает в себя умения:

- поиск необходимой информации в достоверных источниках;
- определение достоверности источника;
- умение верифицировать информацию;
- навыки работы с источниками разных форматов;
- умения применять информационно-коммуникационные технологии при создании и распространении информации;
- организовывать профессиональную деятельность в соответствии с законодательством, этическими и ценностными приоритетами [1].

Медиаграмотность так же включает в себя способность критически воспринимать информацию, анализировать источники, а также создавать и распространять собственные медиа-материалы. В связи с этим, диагностика медиаграмотности студентов приобретает особую актуальность [4; 5].

Медиаграмотность не только способствует успешной учебе, но и играет ключевую роль в формировании активных и ответственных граждан. В условиях информационного перегруза и распространения дезинформации умение критически оценивать источники информации становится жизненно важным. Студенты, обладающие высокими уровнями медиаграмотности, способны не только защищать свои интересы, но и вносить вклад в общественные дискуссии, участвуя в формировании общественного мнения.

Изложение основного материала статьи. Основной целью диагностики медиаграмотности является оценка уровня подготовки студентов в области работы с медиа. Это включает в себя умение находить, оценивать, использовать и создавать информацию в различных форматах [2].

Задачи диагностики могут включать:

1. Оценку критического мышления студентов при анализе медийных материалов.
2. Определение уровня навыков поиска и оценки информации.
3. Изучение способности студентов к созданию собственных медиа-продуктов.
4. Выявление осведомленности о правовых и этических аспектах медиапроизводства.

Для эффективной диагностики медиаграмотности можно использовать различные методы.

Компоненты и методы медиаграмотности студентов при реализации постцифрового искусства

Медиаграмотность		
Компоненты компетенции		критерии
1.	критическое мышление при анализе медийных материалов	– Способность отличать факты от мнений; – Умение анализировать источники информации; – Способность выявлять предвзятость и манипуляции; – Навык сравнения и сопоставления информации; – Умение делать обоснованные выводы.
2.	навыки поиска и оценки информации	– Умение находить, отбирать и интерпретировать источники; – Оценка надежности и достоверности источников; – Способность к контекстуализации.
3.	способность к созданию собственных медиа-продуктов	– Владение инструментами и техниками для генерации, обработки и распространения контента; – Умение разрабатывать концепцию; – Способность анализировать целевую аудиторию; – Обладание навыками продвижения медиа-продуктов.
4.	знание правовых и этических аспектов медиапроизводства	– Понимание законов и правовых норм; – Умение анализировать и применять этические кодексы и правовые нормы; – Ответственность за соблюдение правовых и этических норм.
Методы диагностики	Анкеты и опросы	– Позволяют собрать информацию о привычках студентов в потреблении и создании медиа-контента.
	Тестирование	– Включает задания на определение уровня знаний о медиа, их функциях и влиянии на общество.
	Практические задания	– Студенты могут быть приглашены создать собственный медиа-материал (например, блог, видеоролик или подкаст), что позволит оценить их навыки на практике.
	Групповые дискуссии	– Обсуждение актуальных медийных тем поможет выявить уровень критического мышления и аргументации студентов.

Целесообразно раскрыть обозначенные компоненты исследуемой компетенции медиаграмотности студентов применительно к сфере искусства [3].

Способность отличать факты от мнений подразумевает, что человек с развитым критическим мышлением умеет различать объективную информацию и субъективные оценки. Он понимает, что медийные материалы могут содержать как факты, так и мнения, и не принимает их на веру без проверки.

Человек, оценивающий надёжность и достоверность источников, из которых получена информация, обладает умением анализировать источники информации. Он учитывает репутацию автора, его квалификацию, опыт работы и другие факторы, которые могут повлиять на объективность и точность информации.

Способность выявлять предвзятость и манипуляции предполагает, что для студентов с высоким уровнем критического мышления имеется возможность распознать попытки манипулировать общественным мнением, использовать ложные аргументы или искажать факты. Они обращают внимание на логические ошибки, эмоциональные манипуляции и другие приёмы, которые могут ввести в заблуждение.

Навык сравнения и сопоставления информации дает возможность при анализе медийных материалов сравнивать разные источники, чтобы получить более полное и объективное представление о событии или явлении. Студент с таким навыком ищет противоречия и несоответствия в информации, чтобы сформировать собственное мнение.

Умение делать обоснованные выводы характерно для студентов с развитым критическим мышлением. Такие обучающиеся не спешат делать выводы на основе поверхностной информации.

Высокий уровень навыков поиска и оценки информации в области искусства предполагает развитую способность к анализу и синтезу разрозненных данных, критическое мышление и глубокое понимание контекста. Это умение находить, отбирать и интерпретировать источники, начиная от академических исследований и заканчивая первичными документами эпохи, для формирования целостного представления об объекте изучения.

Оценка надежности и достоверности источников – ключевой аспект, необходимый для умения отличать авторитетные мнения от спекуляций, распознавать предвзятость и идеологическую ангажированность, проверять факты и сопоставлять различные точки зрения.

Кроме того, важна способность к контекстуализации: пониманию исторического, социального и культурного фона, в котором создавалось произведение искусства. Это позволяет интерпретировать его значение и влияние на современность, а также выявлять взаимосвязи с другими произведениями и явлениями культуры. В конечном итоге, высокий уровень навыков поиска и оценки информации позволяет искусствоведам строить аргументированные и убедительные интерпретации, обогащая наше понимание мира искусства.

Высокий уровень способности к созданию собственных медиа-продуктов предполагает комплексное владение инструментами и техниками для генерации, обработки и распространения контента различного формата. Это включает в себя умение разрабатывать концепцию, планировать этапы реализации, а также эффективно использовать программное обеспечение и оборудование.

Профессионал в этой области способен не только создавать качественный контент, но и анализировать целевую аудиторию, адаптировать материал под ее потребности и выбирать оптимальные каналы распространения. Он также обладает навыками в области продвижения медиа-продуктов, включая SEO-оптимизацию, SMM и контент-маркетинг.

Важным аспектом является умение работать в команде, координировать действия других специалистов и эффективно взаимодействовать с заказчиками и партнерами. Кроме того, такой специалист должен быть в курсе последних тенденций в медиа-индустрии, постоянно совершенствовать свои навыки и осваивать новые технологии.

Фундаментом для создания качественного и ответственного контента служит высокий уровень знания правовых и этических аспектов медиапроизводства. Понимание законов о клевете, конфиденциальности и авторском праве, а также этических норм, касающихся объективности, непредвзятости и уважения к частной жизни, позволяет избежать

юридических проблем и поддерживать доверие аудитории.

Умение анализировать и применять этические кодексы и правовые нормы в различных ситуациях, возникающих в процессе медиапроизводства, является ключевым навыком для профессионала. Это включает в себя понимание последствий распространения дезинформации, разжигания ненависти и нарушения прав человека.

Практическое применение этих знаний проявляется в принятии обоснованных решений при подготовке контента, в выборе источников информации и в взаимодействии с участниками медиапроцесса. Ответственность за соблюдение правовых и этических норм лежит на каждом, кто участвует в создании и распространении медиапродукта.

Таблица 2

Уровни сформированности компонентов медиаграмотности студентов при реализации постцифрового искусства

Компоненты компетенции		Уровни					
		Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
1.	Критическое мышление при анализе медийных материалов	36	17,14	117	55,71	57	27,15
2.	Навыки поиска и оценки информации	56	26,67	123	58,57	31	14,76
3.	Способность к созданию собственных медиа-продуктов	24	11,43	91	43,33	95	45,24
4.	Знание правовых и этических аспектов медиапроизводства	19	9,04	61	29,05	130	61,91

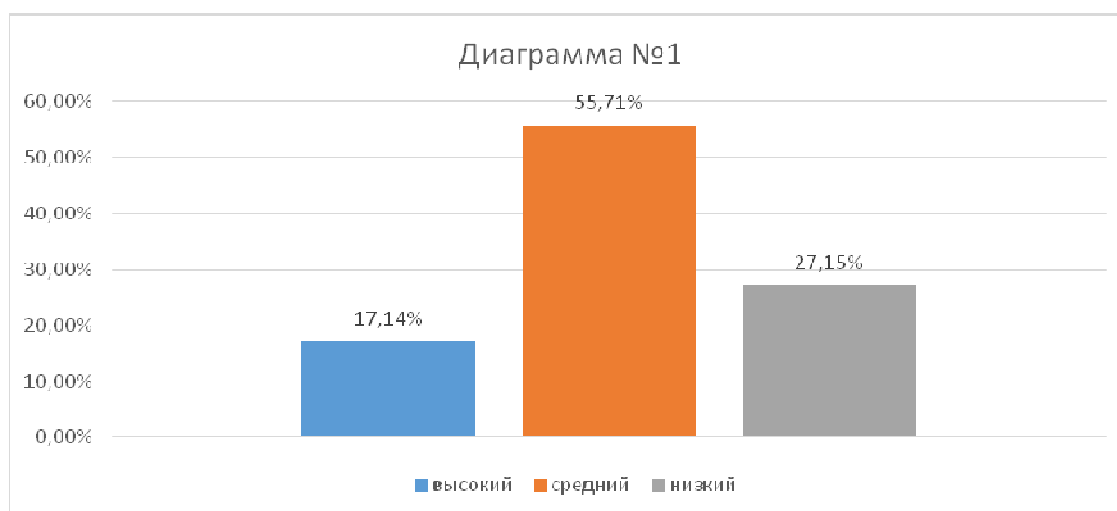


Рисунок 1. Уровень сформированности критического мышления у студентов при анализе медийных материалов

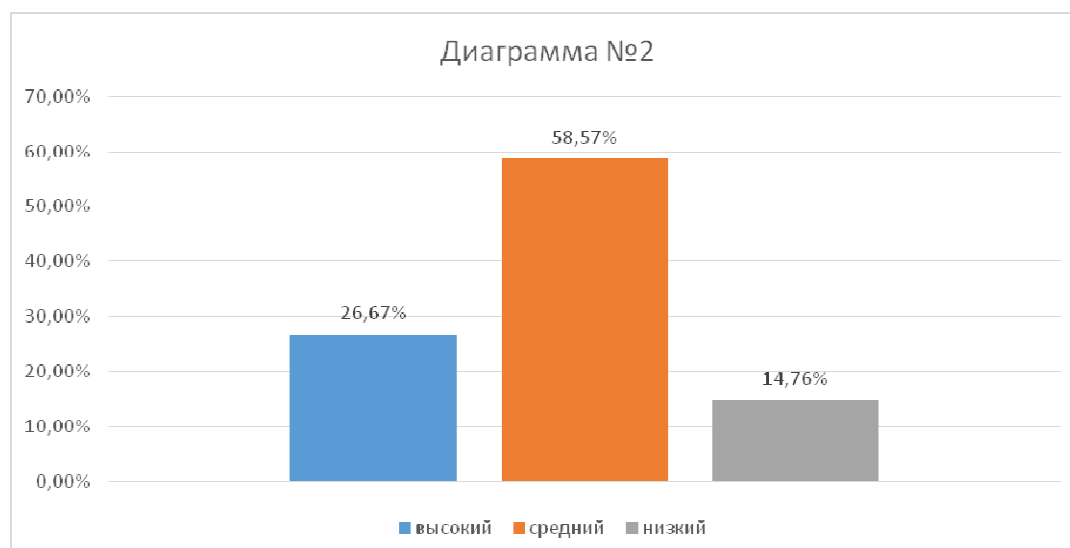


Рисунок 2. Уровень сформированности навыков поиска и оценки информации у студентов

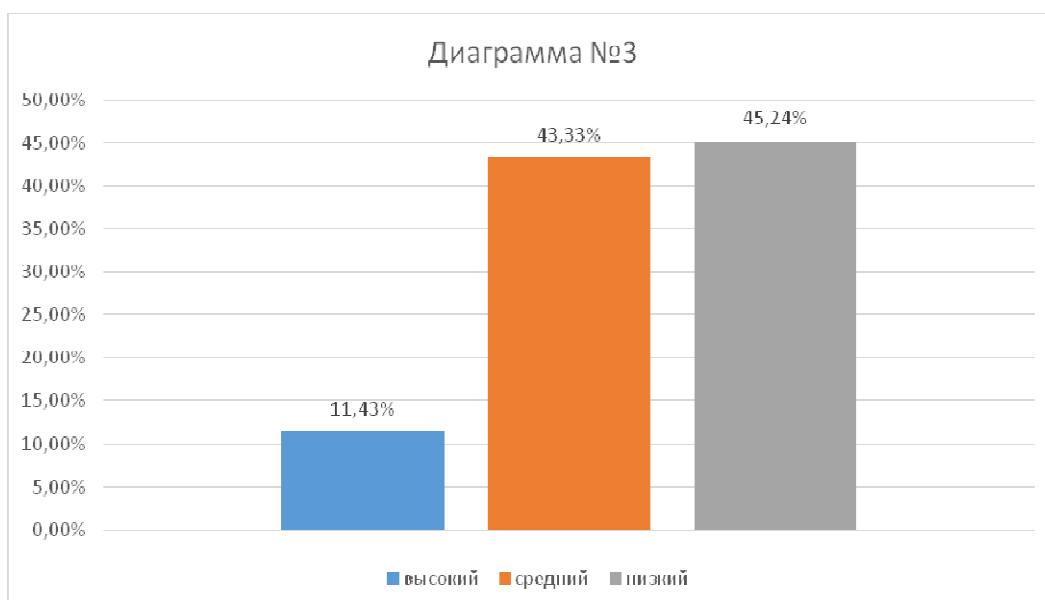


Рисунок 3. Уровень сформированности способности студентов к созданию собственных медиа-продуктов

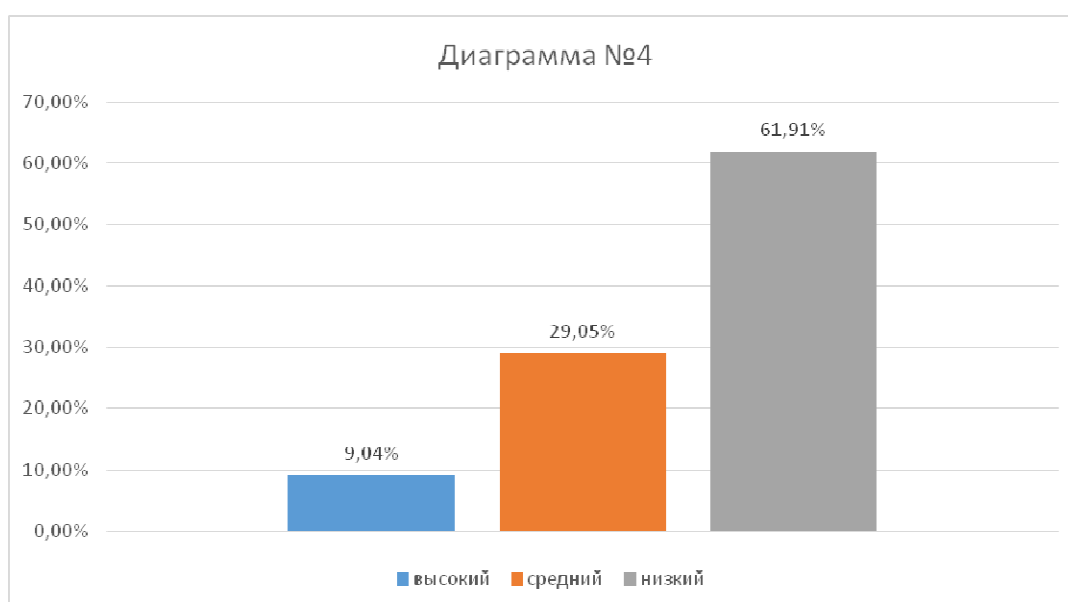


Рисунок 4. Уровень сформированности знаний студентов о правовых и этических аспектах медиапроизводства

После проведения диагностики важно проанализировать полученные данные. Это позволит выявить сильные и слабые стороны медиаграмотности студентов, а также определить направления для дальнейшего обучения и развития. Анализ результатов может включать в себя следующие этапы:

Во-первых, сравнительный анализ – сопоставление полученных данных с предыдущими исследованиями или стандартами медиаграмотности, что позволит оценить динамику изменений и выявить тенденции.

Во-вторых, идентификация проблемных областей – на основе результатов диагностики можно выделить конкретные аспекты, в которых студенты испытывают трудности. Это может быть, например, недостаток навыков критического анализа источников или низкий уровень осведомленности о правовых аспектах медиапроизводства.

В-третьих, разработка рекомендаций – на основе выявленных проблем следует сформулировать рекомендации для студентов и преподавателей. Это может включать в себя создание дополнительных учебных материалов, проведение мастер-классов или семинаров, направленных на развитие медиаграмотности.

В-четвертых, мониторинг прогресса – важно не только провести диагностику, но и установить систему мониторинга, которая позволит отслеживать изменения в уровне медиаграмотности студентов на протяжении времени. Это может быть реализовано через регулярные тестирования или повторные опросы.

В-пятых, обратная связь – предоставление студентам обратной связи по результатам диагностики поможет им осознать свои сильные и слабые стороны, а также осознать важность медиаграмотности в их образовательном и профессиональном пути. Обратная связь может быть организована в виде индивидуальных консультаций, групповых обсуждений или письменных отчетов, что позволит студентам глубже понять свои достижения и области для улучшения.

Выводы. Таким образом, диагностика медиаграмотности студентов должна рассматриваться как часть более широкого процесса обучения, который включает в себя постоянное развитие навыков и знаний. Важно не только выявить текущий уровень медиаграмотности, но и создать условия для ее дальнейшего роста.

Это может быть достигнуто через интеграцию медиаграмотности в учебные программы, использование современных технологий и платформ для обучения, а также через сотрудничество с медиа-организациями и экспертами.

Литература:

1. Авдони́на, Н.С. Анализ медиаграмотности у студентов направления «журналистика» / Н.С. Авдони́на, Л.В. Зайцева // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2022. – № 3(36). – С. 141-146
2. Евтых, С.Ш. Активизация творческой деятельности студентов посредством включения в учебный процесс компьютерных технологий / С.Ш. Евтых // Современная начальная школа: проблемы и перспективы развития: сб. материалов I Международной научно-практической конференции. – Грозный; Махачкала, 2023. – С. 586-592
3. Есешкин, К.И. Using an integrated model of media education in mastering the discipline «fundamentals of russian statehood» / К.И. Есешкин // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 5(108). – С. 168-172
4. Желтухина, М.Р. Медиаграмотность в цифровую эпоху: технологии формирования / М.Р. Желтухина, Л.А. Донскова, Л.Л. Зеленская // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81(4). – С. 153-156
5. Козырева, Е.А. К вопросу об оценке медиаграмотности студентов регионального вуза / Е.А. Козырева // Меридиан. – 2020. – № 5(39). – С. 303-305
6. Мурзина, И.Я. Медиапрактики в цифровой среде: образовательный контекст / И.Я. Мурзина, Н.А. Симбирцева // Управление культурой. – 2024. – № 4(12). – С. 7-10
7. Султанова, И.В. Технологии трехмерной визуализации в обучении чтению профессионально ориентированных текстов студентов неязыковых специальностей / И.В. Султанова // Международный научный журнал. – 2024. – № 7(100). – С. 62-71
8. Туоминен, С. Педагогические аспекты формирования медийной и информационной грамотности / С. Туоминен. – Москва: Ин-т ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2012. – 127 с.
9. Vasilchenko, T.A. A Digital Technology for Learning English Terminology through Glossary Compilation / T.A. Vasilchenko, I.V. Sultanova // Technology and Language. – 2025. – Vol. 6. – № 2. – P. 184-204

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры экономики Мусаева Зарема Салхудиновна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. Рассмотрены основные теоретические подходы к формированию у будущих учителей финансовой грамотности. Прежде всего, термину «финансовая грамотность» даётся определение. Затем определяются основные этапы, с последовательным прохождением которых связано её формирование у будущих педагогических работников. Автор также осуществляет рассмотрение этих этапов в связи с путём становления личности, который проходят сегодня большинство россиян. При этом она доказывает, что к моменту поступления в профильный вуз большинство абитуриентов нуждаются, прежде всего, в обеспечении организационных и педагогических условий для перехода на третий этап формирования данной характеристики. На основе анализа образовательной практики ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» предлагаются возможные пути оптимизации развития финансовой грамотности у будущего учителя российской школы.

Ключевые слова: вуз, студент, преподаватель, подготовка педагогов, финансовая грамотность, учебная деятельность, внеучебная деятельность.

Annotation. The given article author discusses the main theoretical approaches to the formation of financial literacy among future Russian schools teachers. First of all, the term «financial literacy» is defined. Then the main stages are determined, the consistent passage of which is associated with its formation in future teaching staff. The author also examines these stages in connection with the path of personality formation that most Russian Federation residents go through today. At the same time, she proves that by the time they enter a specialized university, most applicants need, first of all, to provide organizational and pedagogical conditions for the transition to this characteristic third stage formation. Based on the analysis of the Chechen State Pedagogical University educational activities realisation experience, possible ways to optimize the financial literacy among future Russian school teachers development are proposed.

Key words: university, student, teacher, teacher training, financial literacy, academic activities, extracurricular activities.

Введение. Для системы высшего образования, обоснованно считают Т.Н. Лохтина, В.И. Метелица [3], проблема социализации обучающихся выходит на первый план. Сегодня развитие средств удалённого обмена информацией и телекоммуникации делает доступ к необходимым данным как никогда более лёгким, в то же время минимизируя «живую» социальную активность молодых людей. В таких условиях по-прежнему важно передавать им накопленные предыдущими поколениями знания и опыт, но при этом особое значение приобретает интеграция представителей учащейся молодёжи в общество. С другой стороны, нельзя не согласиться также с таким автором, как Н.У. Ярычев [7], в том, что обеспечение дальнейшего прогрессивного развития экономики нашей страны представляется возможным исключительно в условиях реформирования системы вузовского образования.

Таким образом, на сегодняшний день фиксируется возрастающая потребность экономической социализации студенческой молодёжи, повышения общей финансовой грамотности её представителей. Особенно важным, полагают Е.П. Мешков, Е.В. Лавеч, И.В. Струговец [4], это является применительно к будущим педагогам, т.е. к тем, кому очень скоро предстоит взять на себя ответственность за социализацию новых поколений россиян.

Изложение основного материала статьи. С.Ю. Куценко, И.А. Куценко [2], а также Л.А. Урусамбетова [6] определяют дефиницию «финансовая грамотность» как систему знаний и навыков в области финансовых манипуляций. Е.П. Мешков, Е.В. Лавеч, И.В. Струговец [4] добавляют: приемлемый уровень её сформированности обеспечивает выпускнику педагогического вуза возможность для эффективного контроля за динамикой рыночной конъюнктуры, а также выработки моделей поведения рациональных с экономической точки зрения.

Как уже говорилось об этом ранее, сегодня перед системой высшего педагогического образования стоят задачи, связанные не только с обеспечением трансляции обучаемым необходимой информации, развитием представлений о культуре взаимодействия в профессиональной среде, но и с формированием грамотного финансового поведения. Отечественным учёными и практиками соответствующие вопросы начали активно обсуждаться на рубеже XX-XXI вв. (Д.А. Власов, С.П. Насельский, В.М. Монахов [1], Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева [5]), в условиях смены форм и принципов хозяйствования, связанных со становлением в нашей стране рыночной экономики. Здесь стоит отметить, что в

системе высшего образования соответствующие сегменты учебной и воспитательной работы со студентами получали достаточно широкую реализацию и ранее, но кардинальная смена экономической модели потребовала внесения в них серьезных изменений. Обучающихся, в т.ч. будущих педагогов, требовалось готовить к эффективной деятельности в условиях, мало похожих на те, с которыми исследователи и практикующие преподаватели организаций ВО имели дело на протяжении предыдущих 74 лет.

Итоги изысканий, проводившихся на протяжении трёх последних десятилетий (Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева [5], Н.У. Ярычев [7]), позволяют нам сегодня говорить о том, что с уровнем финансовой грамотности будущих учителей тесно связана успешность их интеграции в общество. В свою очередь, её особенности обусловлены динамикой социума на современном этапе существования.

Это, в свою очередь, означает последовательное прохождение формирующейся личностью трёх этапов на пути развития финансовой грамотности (Рисунок 1).

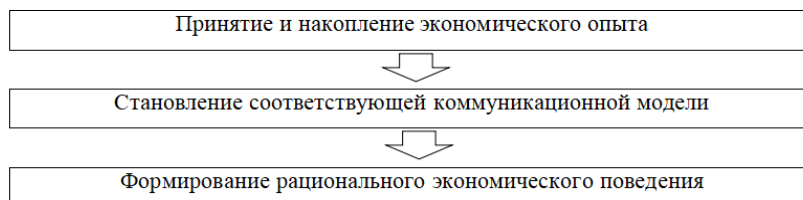


Рисунок 1. Этапы формирования финансовой грамотности

Процесс последовательного прохождения отображённых на Рисунке 1 шагов, конечно, не может осуществляться исключительно в период освоения образовательных программ профильного вуза. Соответственно, занимаясь развитием финансовой грамотности у студентов-педагогов, следует учитывать особенности её формирования в предыдущие периоды развития личности.

Так, начало принятия и накопления экономического опыта приходится на период воспитания ребёнка в семье. Данный социальный институт, считают Е.П. Мешков, Е.В. Лавеч, И.В. Струговец [4], является ответственным за формирование у него базовых знаний о домашнем хозяйстве и его взаимодействии с окружающим социально-экономическим пространством, простых экономических действиях, которые могут оказывать влияние на благополучие семьи. Тогда же у ребёнка закладываются основы для дальнейшего развития осознанного отношения к учёбе, будущей сфере профессиональной деятельности, деньгам и труду. По мнению таких авторов, как Т.Н. Лохтина, В.И. Метелица [3], Л.А. Урусамбетова [6], в последние десятилетия наблюдается некоторое снижение социализирующей роли семьи. Объясняется это тем, что в период интенсификации социального, экономического и научно-технического прогресса данный социальный институт не всегда успешно адаптируется к происходящим переменам.

Следовательно, большая, чем прежде, ответственность за принятие и накопление представителями подрастающих поколений экономического опыта, а также их переход на следующий этап процесса формирования финансовой грамотности, ложится сегодня на организации дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования. Мы можем согласиться с Д.А. Власовым и его соавторами [1] в том, что азы финансовой грамотности современные дети могут усвоить в стенах ДОУ. Однако отметим, что в некоторых регионах до сих пор сохраняется проблема дефицита мест в детских садах, к тому же, компетентность их педагогического состава в данных вопросах также может вызывать определённые сомнения. В то же время школа на сегодняшний день является тем социальным институтом, через который проходит практически каждый россиянин. Соответственно, при формировании финансовой грамотности у студентов-педагогов следует обращать особое внимание на то, как соответствующий процесс реализуется в ней.

На этапах начального общего, основного общего и среднего общего образования освоение финансовой грамотности осуществляется на занятиях по таким дисциплинам, как история, обществознание, литература, география, математика и др. Определённую роль, по словам С.Ю. Куценко и И.А. Куценко [2], в данном процессе играет также внеурочная деятельность. В целом образовательный процесс, реализуемый в современной школе, способствует развитию ряда важных аспектов рассматриваемой характеристики у будущих педагогов (Рисунок 2).

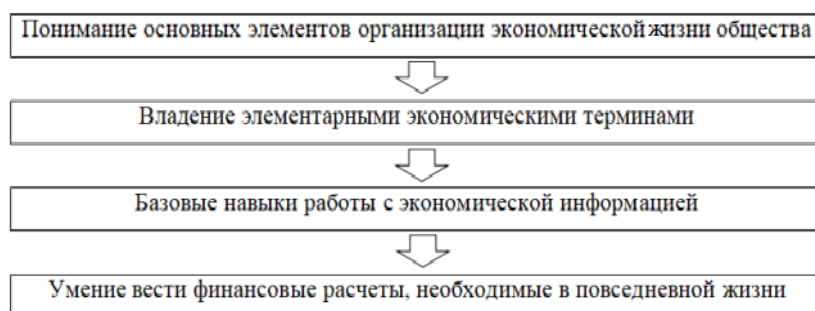


Рисунок 2. Аспекты финансовой грамотности, приемлемым уровнем развития которых характеризуется большинство выпускников современных российских школ

Другими словами, применительно к среднестатистическому абитуриенту педагогического вуза можно с определённой долей уверенности говорить о сформированности соответствующей коммуникативной модели. Соответственно, в условиях организации, реализующей подобные программы, следует сосредоточиться на переходе к этапу развития у студентов рационального экономического поведения. Т.Н. Лохтина и В.И. Метелица [3] считают, что данный процесс, в свою очередь, включает три подпроцесса (Таблица 1).

Структура процесса формирования рационального экономического поведения у лиц, обучающихся в современном педагогическом вузе

Формирование рационального экономического поведения	Накопление новых для студентов экономических знаний
	Овладение соответствующей поведенческой моделью
	Приобретение опыта реализации соответствующих компетенций в повседневной практике

Планируя и осуществляя развитие соответствующих компетенций, методист и педагогический работник с необходимостью должны учитывать, что приобретение молодыми людьми экономического опыта осуществляется вследствие не только принятия вузом целенаправленных мер, но и стихийного действия окружающей социокультурной среды. В частности, Е.П. Мешков, Е.В. Лавеч, И.В. Струговец [4] фиксируют рост влияния сверстников как носителей определённой экономической культуры. По мнению же значительной части представителей соответствующей среды отличительной чертой современного «экономического человека» является ориентация на практическую целесообразность собственных действий.

Теперь представим организацию формирования у будущих учителей элементов рационального экономического поведения на примере ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет». В данном педвузе накопление студентами новых для них экономических знаний осуществляется за счёт изучения механизмов функционирования современной рыночной экономики. Овладение соответствующей поведенческой моделью происходит на основании анализа соответствующей теории и собственного жизненного опыта, позволяющего будущим профессионалам оценивать последствия принятия тех или иных решений в предлагаемых им ситуациях.

При этом профессорско-преподавательский состав соответствующей ОО исходит из того, что, занимаясь подготовкой будущих педагогических работников, важно не просто формировать у них те или иные знания, умения, навыки, но и развивать способность к развитию подобных компетенций у других. Не являются в этом плане исключением и те из них, что необходимы для эффективной самореализации в экономической сфере. Следовательно, осуществляемая в Чеченском государственном педагогическом университете финансово-экономическая подготовка предполагает создание условий для апробации соответствующих знаний и навыков поведения в условиях, максимально приближенных к реальным.

Соответствующая деятельность осуществляется в ходе изучения дисциплин, входящих в учебный план. Кроме того, в 2023 г. в него была интегрирована дисциплина «Основы финансовой грамотности». Её освоение позволяет студентам осознать, что получение ими элементарного экономического образования – не самоцель, но средство успешной социализации, вхождения в профессиональное сообщество, эффективной трансляции соответствующих знаний и навыков своим ученикам. Таким образом, осваивая данную дисциплину, учащиеся приобретают опыт реализации соответствующих компетенций в повседневной практике.

Промежуточные итоги реализации соответствующей деятельности демонстрируют: для дальнейших работ в данной области необходимым представляется всесторонний учёт характерных особенностей современного поколения студентов-педагогов. При этом наиболее применимы такие методы исследования, как наблюдение и опрос.

Прежде всего, результаты наблюдений дают нам основания утверждать, что на сегодняшний день значительная часть будущих педагогов представлена выпускниками сильно отдалённых от центров общественной, культурной и экономической жизни сельских школ. Соответственно, многие из абитуриентов не отличаются глубокой подготовкой и при выборе будущей профессиональной траектории стремились поступать на бюджетные места, которые были наиболее доступными. Для формирования у таких обучающихся финансовой грамотности им необходимо оказывать помощь в адаптации к новым условиям реализации образовательной и иной социально значимой деятельности.

Приведённое выше положение косвенно подтверждается данными проведенных опросов, согласно которым большинство студентов младших курсов испытывают трудности при планировании и распределении собственных финансов. В практически равной степени это относится к тем из них, которые совмещают учёбу и подработки.

При этом практически все студенты отмечают, что хотели бы освоить более рациональные формы ведения личного хозяйства. Многие из числа будущих педагогов при этом согласны, что в этом им может помочь участие в реализации ряда современных прогрессивных форм организации учебной деятельности (Таблица 2).

Таблица 2

Наиболее эффективные, по мнению студентов, осваивающих педагогические специальности в ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», формы работы, способствующие развитию финансовой грамотности

Формы работы	Доля студентов, назвавших их наиболее прогрессивными, %
Традиционная лекция	3
Семинарские, практические занятия	7
Подготовка рефератов, написание курсовых работ	13
Проектная деятельность	23
Проблемное обучение	26
Ролевые и деловые игры	28

Более глубокая оценка уровня эффективности различных приёмов и методов развития элементов финансовой грамотности у будущих педагогов, определения уровня их подготовленности может быть дана в ходе дальнейших исследований. Ещё одним их объектом мы, соглашаясь с Л.А. Урусамбетовой [6], можем назвать ключевые факторы, влияющие на процесс повышения финансовой грамотности студентов.

Выводы. Таким образом, финансовая грамотность представляет собой систему знаний и навыков в области финансовых манипуляций. Приемлемый уровень её сформированности обеспечивает выпускнику педагогического вуза возможность для выработки моделей поведения рациональных с экономической точки зрения.

Эффективное развитие данной характеристики связано с последовательным прохождением трёх этапов. К ним мы можем отнести принятие и накопление экономического опыта, становление соответствующей коммуникационной модели, формирование рационального экономического поведения.

Первые два этапа большинство будущих педагогов с успехом завершают, получая семейное, дошкольное и школьное образование. Соответственно, профессорско-преподавательскому составу профильных вузов следует в первую очередь сосредоточиться на формировании рационального экономического поведения будущих учителей. Перспективным в этом плане представляется использование таких форм работы, как проектная деятельность, проблемное обучение, ролевые и деловые игры.

Литература:

1. Власов, Д.А. Экономическая культура – обязательный компонент профессиональной компетентности учителя математики / Д.А. Власов, С.П. Насельский, В.М. Монахов // Школьные технологии. – 2002. – № 6. – С. 32-55
2. Коваль, А.Н. Финансовая грамотность населения России / А.Н. Коваль, Ю.Н. Коваль // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2022. – № 1-1(83). – С. 106-108
3. Куценко, С.Ю. Экономическая культура и финансовая грамотность: особенности формирования в современных условиях / С.Ю. Куценко, И.А. Куценко // Вестник Хакасского государственного университета имени Н.Ф. Катанова. – 2022. – № 3(41). – С. 93-100
4. Лохтина, Т.Н. Финансовая грамотность будущих педагогов и её влияние на экономическую социализацию молодёжи / Т.Н. Лохтина, В.И. Метелица // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-4. – С. 317-319
5. Мешков, Е.П. Педагогические аспекты подготовки студентов-магистров в современной коммуникативной среде / Е.П. Мешков, Е.В. Лавеч, И.В. Струговец // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 355-359
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева [и др.]. – Москва: Академия, 2002. – 272 с.
7. Урусамбетова, Л.А. Региональный опыт формирования финансовой грамотности педагогов (на примере Кабардино-Балкарской Республики) / Л.А. Урусамбетова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 4(41). – С. 209-214

Педагогика

УДК 376.3

магистрант Носкова Галина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Толстоброва Галина Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ ИХ МОЗГОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей связной речи. Недостаточная изученность особенностей связной речи в контексте мозговой организации детей с тяжелыми нарушениями речи обусловила актуальность исследования. Во введении представлен краткий теоретический анализ взглядов отечественных исследователей на природу связной речи. В основной части статьи определена цель и представлены результаты. В ходе исследования было проведено комплексное обследование связной речи у старших дошкольников. Всего был обследован 51 ребенок с нарушениями речи. Проведенное исследование позволило разделить детей на три группы в зависимости от уровня развития связной речи. В последствии каждая группа была описана с учетом специфики функционирования мозга. Анализ показал, что у детей дошкольного возраста с ТНР присутствует избирательная активность мозговой организации при порождении речевого высказывания. Определена необходимость осуществления коррекционной работы над речью с использованием целенаправленного нейропсихологического воздействия.

Ключевые слова: связная речь, мозговая организация, дошкольники, тяжёлые нарушения речи.

Annotation. The article is devoted to the study of the features of coherent speech. Insufficient knowledge of the features of coherent speech in the context of the brain organization of children with TNR has led to the relevance of the study. The introduction presents a brief theoretical analysis of the views of Russian and foreign researchers on the nature of coherent speech. The main part of the article defines the purpose and presents the results. In the course of the study, a comprehensive survey of coherent speech in older preschoolers was conducted. A total of 51 children with speech disorders were examined. The study made it possible to divide children into three groups, depending on the level of development of coherent speech. Subsequently, each group was described taking into account the specifics of brain functioning. The analysis showed that preschool children with TNR have selective brain organization activity when generating coherent speech. The necessity of carrying out correctional work on speech using targeted neuropsychological effects has been determined.

Key words: coherent speech, brain organization, preschoolers, severe speech disorders.

Введение. Связная речь – это важнейший, завершающий этап речевого развития ребенка. Связная речь является одной из сложных форм обучения, которая в дальнейшем влияет на формирование личности ребенка, круг его общения, на его социальную и профессиональную идентичность. Значимость качества связной речи увеличивается в момент перехода из периода дошкольного образования в новую фазу школьного обучения. От связной речи зависит успеваемость, то, как ребенок аргументированно и логично излагает собственные размышления, дает развернутые ответы, воспроизводит содержание текстов учебных материалов. Связная речь как основное средство коммуникации со сверстниками, значимыми взрослыми, педагогами будет влиять и на формирование индивидуальных качеств, таких как самооценка, открытость, смелость, что впоследствии приведет к формированию круга интересов и выбору будущей профессии [1; 2; 5].

Изучением данной темы занимаются многие исследователи. Становление связной речи описаны в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, В.В. Воробьевой, А.А. Леонтьева и многих других. Вопросы, затрагивающие специфику формирования связной речи у детей с нарушениями речевого развития, описаны в исследованиях В.П. Глухова, М.Ф. Фомичевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной. Существует множество достойных внимания научных работ в области формирования связной речи нетрадиционными способами – по средствам сказок, полисенсорного подхода, пескотерапии, наглядного моделирования и мнемотехники [6; 8; 11; 12].

Учитывая тревожный рост количества детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи, проблема формирования их связной речи становится ключевой в современных логопедических исследованиях. Данная проблема подробно рассмотрена в фундаментальном труде В.П. Глухова «Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития». В своём исследовании учёный подчёркивает серьёзную проблематику речевого развития: значительное число детей с нарушениями речи, приступающих к школьному обучению, демонстрируют недостаточный уровень сформированности навыков связной речи для своего возраста. Автор особо отмечает, что речевые компетенции таких детей не соответствуют необходимым показателям, что создаёт существенные препятствия для их дальнейшего образовательного процесса. В этом контексте представляется обоснованным обращение к проблеме изучения особенностей связной речи у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Актуальность исследования формирования и совершенствования речевых компетенций у дошкольников с ТНР обусловлена высокой распространённостью данной категории детей и значительными трудностями, которые они испытывают в овладении связной речью. ТНР, как известно, оказывает негативное влияние на все аспекты развития ребенка, в том числе и на формирование речевых навыков. В связи с этим, разработка эффективных методов коррекции и развития связной речи у дошкольников с ТНР является важной задачей современной логопедии. [4; 11].

Изложение основного материала статьи. Методологической основой исследования явилась значимость положений о взаимосвязи языка и мышления, разработанных Л.С. Выготским и его последователями. В его работах, язык рассматривается не просто как средство коммуникации, а как инструмент формирования мыслительных процессов, категоризации опыта и структурирования знаний. Особое внимание Л.С. Выготский уделяет роли внутренней речи как промежуточному звену между мыслью и внешней речью. В системе научных представлений о речевой деятельности, труды Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева и И.А. Зимней подчёркивают важность учета психологических процессов создания и понимания речи при коммуникативных расстройствах. Здесь важным аспектом является рассмотрение речи как деятельности, направленной на достижение определенной цели и реализуемой посредством системы операций и действий.

Теория специального обучения, особенно с точки зрения комплексного рассмотрения механизмов и проявлений нарушений связной речи, предполагает учет не только лингвистических, но и психологических, нейропсихологических и социальных факторов, влияющих на процесс речевого развития. Комплексный подход позволяет выявить механизмы, составляющие основу расстройств связной речи, и сформировать эффективные стратегии коррекционного воздействия, ориентированные на формирование коммуникативных навыков и адаптацию в социуме [3; 7; 8; 12].

Экспериментальный этап исследования ставил перед собой цель разработки содержания и проведение констатирующего эксперимента: выделение экспериментальной группы, включающей 51 ребенка дошкольного возраста с ТНР, проведение обследования обучающихся в соответствии с методическим комплексом В.П. Глухова; анализ и обобщение полученных данных.

Всем детям, принимающим участие в экспериментальном исследовании, было свойственно нарушение звукопроизношения (отсутствие, замены, искажения звуков) и слоговой структуры слова по типу литеральных парафазий (мидада-пирамида, деворе-дерево). Речь детей в основном была плавной, но в 15,7% случаев присутствовали итерации, которые проявлялись в повторе слогов (ма-машинка).

Отдельно хочется отметить скудность словарного запаса. Пассивный словарь намного больше активного. Дети не знают названия слов: обозначающих части предмета (чайник – ручка, носик, донышко; велосипед – руль, рама, педаль), посуду (пиала, ковш, бокал), транспортные средства (телега, вертолет), детёнышей животных (козленок, ягненок, осленок).

Так же было отмечено, что в ответах детей часто прослеживается неправильное использование лексики: проявляется как в чрезмерном расширении, так и в чрезмерном сужении смыслового поля слов. В отдельных ситуациях отмечались замены существительных, когда слова, относящиеся к одному семантическому полю, дети объединяли в одно родовое понятие, например, при выполнении заданий дети путали «журавль – аист, осень – весна». Дети смешивали слова на основе сходства по разным признакам: смешение слов по функциональному признаку «кувшин – ваза», по внешнему сходству «пирамида – башня, лес – сад», части и целого «пирамида – кольцо», обобщающих понятий и слов конкретного значения «мебель – стол».

Кроме этого, выявлены лексические замены прилагательных, когда дети не выделяют существенных признаков и не дифференцируют качества предметов. На вопрос «Почему кувшин не подходит лисе, а тарелка журавлю», дети допускали замены по типу вербальных парафазий «высокий – длинный, узкий – тонкий». Дети использовали словосочетания вместо нужного слова, например, «корзина – чтобы нести, горка – для того, чтобы кататься». Во время диагностики наблюдались нарушения в формировании синтаксических связей в словосочетаниях и предложениях.

При построении словосочетаний дети ошибались в неправильном согласовании существительных с глаголами «девочка идут», существительных с прилагательными «синий пирамидка», существительных с местоимениями «она ел», существительных с числительными «два мяч». Фиксировались аграмматизмы «домы – дома», затруднение со словоизменением «корзина – корзиночка, вместо корзиночка, мяч – мяченок, вместо мячик». Регистрировались ошибки в использовании родовых и падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных (например, «много колец», «мая велосипед», «желтый корзина»), неправильное употребление конструкций с предлогами и падежами, например «снег на земля, на столом». Ошибки при употреблении предлогов (играли в площадке). Обычно, в речи присутствовали предлоги «в», «на», «под». Но большая часть детей предлоги не используют, пропускают или меняют на гласные звуки.

В предложениях испытуемые пропускали союзы, например, «воспитатель сказала, я не шумел» – «чтобы я не шумел», неверно использовали союзы, например, «мальчик пошел, куда ловят рыбу – вместо – где ловят рыбу». Было отмечено использование инверсий, дети нарушали обычный порядок слов, даже при повторении, например, «в лесу с корзиной гуляла девочка, бабушка и дедушка плакали, курочка потому, что разбила яйцо».

Проведенное экспериментальное исследование позволило определить типологию ошибок связной речи детей с ТНР, в зависимости от преобладающей выраженности нарушений со стороны мозговой организации детей указанной категории.

Дети первой группы (11,76%) в своей речи использовали относительные и притяжательные прилагательные, наречия, обозначающие пространственные и временные признаки, в достаточной степени владели словообразованием и грамматическим строем в целом. Они проявляют способности к формированию согласованных простых и сложных распространенных предложений. Однако у дошкольников возникали сложности с применением составных предлогов, реже отмечаются пропуски союзов. В целом, испытуемые этой группы способны передать свои мысли в логической последовательности.

У детей второй группы 54,90% в активном словаре преобладают существительные и глаголы. Употребление прилагательных ограничено, часто дети используют только простые формы, например «большой, маленький». Самым трудным для них оказалось использование наречий, при этом дети были более состоятельными в использовании наречий образа действия (медленно, хорошо). Большие трудности вызывали наречия времени (вчера, поздно, недавно, ночью), места

(снизу, слева, спереди). Наречия причины и цели вовсе были не доступны. Дети заменяли наречия другими частями речи, чаще существительным. В речевом арсенале детей данной категории отмечалось недостаточное количество слов, обозначающих качества и состояния предметов.

Дети данной категории не овладели в необходимой степени грамматическим строем. Во время диагностики отмечалось неверное согласование слов в следующих случаях: однородное сказуемое не согласовано с подлежащим «Пирамидку собирают и играть», неверный падеж обстоятельства места «Осень девочка лесу», сказуемое не согласовано с подлежащим в роде и числе «Лиса позвать журавля на обед».

Детям этой группы доступно формирование простых иногда распространенных предложений. Они часто сталкиваются с трудностями в понимании семантических элементов, таких как субъект, локатив и атрибут. Дошкольники не используют в своей речи сложные предлоги, заменяют или опускают союзы, и не всегда придерживаются правильного порядка слов в предложении. Затруднения вызывает использование правильной, четкой, логической речи.

Третья категория (33,33%) включала воспитанников со сниженными показателями развития связной речи. Словарный запас характеризовался ограниченностью, преобладали простые слова, преимущественно бытового и ситуативного характера. В их речи отсутствуют слова обобщенного и отвлеченного значения, нет прилагательных, глаголы употребляют преимущественно те, которые отражают ежедневные действия.

Грамматические связи не сформированы. Дети данной категории не различают род имен существительных, допускают смешение падежных форм существительных, глаголов и прилагательных частей речи. Имеют представление о значении простых предлогов, но не задействуют их в речи, не способны осмыслить употребление сложных предлогов. Предложения простые односоставные, реже двусоставные. Пропуск членов предложения, чаще всего подлежащего.

Таким образом, у большинства детей дошкольного возраста с ТНР выявлены трудности внутреннего программирования речевого высказывания, что свидетельствует о патологической заинтересованности со стороны лобных отделов коры левого полушария. При этом у первой группы дошкольников с ОНР присутствует линейное развертывание речевого высказывания. Им доступно создание соответствующей грамматической конструкции предложения, т.е. грамматическая структуризация, но синтаксическое «прогнозирование» высказывания не соответствует возрастным показателям. Это указывает на специфически неравномерный и своеобразный характер функционирования лобных долей мозга.

Для второй группы детей характерен нелинейный этап лексического и грамматического структурирования. Нелинейный этап формируется операцией выбора слов для обозначения элементов смысловой программы – смысловых единиц субъективного кода. При формировании речевых программ процесс лексического выбора у дошкольников данной категории характеризуется нарушениями.

У детей третьей группы выявлены существенные трудности лексического и грамматического разворота высказывания. Дети испытывают трудности и при выборе слов, и в создании соответствующей грамматической конструкции предложения. Все это свидетельствует о значительной задержке развития и стабильно низких параметрах развития внутреннего программирования речевого высказывания. Внутренняя речь осуществляется за счет интегративной работы мозга, однако доминантную роль в ее организации играют лобные доли, т.к. внутренняя речь содержит программу любого высказывания, а функция программирования осуществляется за счет работы лобных отделов мозга. Исходя из того, у детей дошкольного возраста с ОНР выявлена неполноценность развития лобных отделов мозга, отвечающих за программирование речевого высказывания.

Выводы. Следовательно, для воспитанников старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) характерны вариативно проявляющиеся трудности в реализации связной речи, возникающие в процессе интерпретации значений отдельных лексем вне контекста, перифраз в составе микротекстов, предикативных конструкций. Выявленные трудности обусловлены дефицитным функционированием лобных зон головного мозга, когнитивных механизмов ассоциирования и концептуальной интеграции.

Особенности связной речи дошкольников, являющиеся одним из основных компонентов в структуре речевого дефекта при общем недоразвитии речи, характеризуются: неполноценностью развития внутреннего программирования речевого высказывания, значительной задержкой развития и стабильно низкими параметрами овладения нелинейными и линейными этапами лексического и грамматического структурирования речевого высказывания. Внедрение нейропсихологических методов в формировании и развитии связной речи будет способствовать повышению эффективности общего коррекционно-логопедического воздействия при общем недоразвитии речи.

Литература:

1. Басимов, М.М. «Значимая» корреляция и реальная типология зависимостей на примере показателей популярных психодиагностических методик [Электронный ресурс] / М.М. Басимов // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1499> (дата обращения: 24.03.2025)
2. Власенко, И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И.Т. Власенко. – Москва: Педагогика, 1990. – 183 с.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Просвещение, 2000. – 350 с.
4. Глухов, В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития / В.П. Глухов. – Москва: В. Секачев, 2014. – 539 с.
5. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативно-речевое развитие дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.Е. Дмитриева, Е.Ю. Медведева. – Нижний Новгород: Изд-во Мининского университета, 2021. – 188 с.
6. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
7. Лалаева, Р.И. Особенности проявлений взаимосвязи интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей при нормальном и нарушенном онтогенезе / Р.И. Лалаева // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. – 2008. – № 3. – С. 145-156
8. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – Москва: Альянс, 2017. – 366 с.
9. Леонтьев, А.Н. Язык, речь, речевая деятельность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1969. – 214 с.
10. Леонтьев, А.Н. Развитие высших форм запоминания / [А.Н. Леонтьев]; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – Москва: АСТ, 2008.
11. Симерницкая, Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе / Э.Г. Симерницкая. – Москва: Изд-во МГУ, 1985. – 190 с.
12. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи: Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – Москва: Гном-Пресс, 2014. – 80 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Носова Людмила СергеевнаФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск);**кандидат педагогических наук Селезнева Евгения Александровна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск);**кандидат педагогических наук, доцент кафедры****иностранных языков Калугина Елизавета Владимировна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск)**ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

Аннотация. В статье авторы рассматривают актуальную тему использования ИИ-технологий в образовательном процессе студентов педагогических вузов, споры о которой вызывают неоднозначные мнения у специалистов в данной области. В современном информационном обществе знание и владение различными ИКТ-технологиями является неотъемлемым качеством компетентного специалиста. Технические средства совершенствуются, появляются новые, в том числе разработанные на основе или с помощью искусственного интеллекта. Анализ различных информационных источников свидетельствует о необходимости внедрения данных технологий в образовательный процесс студентов педагогических вузов. Авторы уверены в том, что будущие учителя должны не только сами овладеть современными средствами, научиться разрабатывать на их основе учебные материалы, но уметь научить своих воспитанников безопасно использовать разработки в повседневной жизни. Цель работы заключается в определении роли искусственного интеллекта в формировании цифровой культуры будущих педагогов, особенности внедрения технологий искусственного интеллекта в процесс подготовки студентов педагогического направления. Методологию исследования определили аналитические подходы к выявлению особенностей технологий искусственного интеллекта, анализ нормативных документов, касающихся цифровых компетенций будущих учителей. Проведенный авторами анализ позволил сформировать образовательную траекторию. Эмпирическим путем выявлено, что внедрение необходимо проводить постепенно, систематично в рамках различных дисциплин и практик в виде практикоориентированных заданий. Результаты проведенного эксперимента показали повышение уровня сформированности компетенций в области использования ИИ-технологий студентами-педагогами. Кроме технической и методической сторон использования искусственного интеллекта на занятиях, стоит обращать внимание студентов на нормы этики и безопасности внедрения.

Ключевые слова: цифровые компетенции, цифровая культура, ИИ-технологии, искусственный интеллект, студенты педагогических вузов.

Annotation. In the article, the author discusses the controversial issue of the use of AI technologies in education at pedagogical universities. Today, knowledge and proficiency in ICT (information and communication technology) is an essential quality for a qualified specialist in today's information society. As technology continues to improve and new technologies emerge, including those based on artificial intelligence, it is essential to integrate them into the education of future teachers. The analysis of various sources indicates a need to incorporate these technologies into the curriculum. The authors believe that future teachers should not only master these tools and learn how to create educational materials based on them, but also be able to teach students how to use them safely in everyday life. The purpose of this study is to investigate the role of artificial intelligence (AI) in forming digital culture among future teachers and specific ways in which AI technologies can be introduced into training for students in education. The research methodology is based on analytical approaches to identifying the features of AI technology and analysis of relevant regulatory documents related to digital competence for future teachers. Through our analysis, we have been able to develop an educational trajectory that outlines the gradual and systematic implementation of AI within various disciplines and practical activities in the form of practice-oriented tasks. Empirical evidence suggests that such implementation should be carried out in a systematic and gradual manner in order to effectively enhance the competence of students in using AI technologies. The results of our experiment have shown an increase in the level of competence among students in the use of AI technologies after implementing these strategies, indicating the importance of integrating AI into education to prepare future teachers to use these technologies effectively in their future careers. In addition to technical and methodological aspects, it is also important to pay attention to ethical standards and safety measures when using artificial intelligence in classrooms.

Key words: digital competencies, digital culture, AI-technologies, artificial intelligence, pedagogical universities' students.

Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» в рамках научного проекта «Технологии искусственного интеллекта в научно-исследовательской деятельности студентов и педагогов: возможности, вызовы и перспективы», заявка № III-2025-18 от 30.05.2025 г.

Введение. Технологии искусственного интеллекта (ИИ) стремительно вошли в нашу жизнь и все чаще используются в работе педагога. Их неизбежная интеграция в образовательный процесс становится необходимостью для внесения изменений в процесс формирования цифровой культуры современного учителя. Педагогические вузы должны адаптировать программы подготовки будущих педагогов в соответствии с требованиями цифрового мира, формировать основы этического применения технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности студентов как с точки зрения обучения, воспитания, так и научно-методической работы будущих педагогов. Задача становится более сложной, так как учителя должны не только овладеть такими технологиями сами, но и научить новые поколения правильной работе с ними. Все это порождает как новые возможности для образования, так и своевременные вызовы, которые требуют от исследователей глубокого анализа проблемы и осмысления путей ее решения.

Такие подходы позволяют выделить ряд противоречий:

- во-первых, несмотря на сформированные цифровые компетенции будущих учителей при работе с информационными технологиями, не все обладают достаточными знаниями и навыками для эффективного использования технологий искусственного интеллекта как в образовательной деятельности, так и с точки зрения методических подходов. Это создает разрыв и увеличивает риск цифрового неравенства в профессии учителя. Следовательно, необходимо формировать новые профессиональные навыки, актуализировать существующие модели цифровых компетенций;

- во-вторых, чрезмерное использование, или даже злоупотребление искусственным интеллектом может негативно сказаться как на критическом мышлении студентов, развитии их творческих педагогических способностях, ограниченности

в выборе методов и подходов обучения, снизить роль педагога в образовательном процессе. Отдельно стоят вопросы этического характера. Следовательно, необходимо учитывать вышеназванные особенности при формировании навыков использования искусственного интеллекта в профессиональной деятельности учителя.

Цель статьи – определить место искусственного интеллекта в цифровой культуре будущих педагогов, выявить ключевые тенденции, проблемы и перспективы интеграции технологий искусственного интеллекта в процесс подготовки студентов педагогического направления.

Для достижения поставленной цели и разрешения заявленных противоречий были сформулированы следующие задачи:

- провести анализ подходов к использованию искусственного интеллекта образовательном процессе в целом и процессе подготовки будущих педагогов;
- выявить основные ограничения, связанные с внедрением и использованием ИИ-технологий в подготовке студентов;
- актуализировать модель формирования цифровых компетенций будущих педагогов;
- разработать рекомендации по эффективному использованию и интеграции ИИ-технологий в процесс подготовки будущих учителей.

Изложение основного материала статьи. Для решения первой задачи рассмотрим подходы к использованию искусственного интеллекта в образовательном процессе в целом, при подготовке будущих педагогов в различных вузах.

На основе анализа источников были выделены следующие подходы:

1. Поддержка персонализированного обучения. Технологии искусственного интеллекта предоставляют широкие возможности для создания систем персонализированного обучения на основе алгоритмов анализа данных обучающихся по их успеваемости, уровню мотивации, проявляемым интересам. Они позволяют адаптировать учебные материалы, корректировать сложность заданий, предоставлять обратную связь. Все это позволяет повысить эффективность учебного процесса [11; 16; 17], выстраивать индивидуальные траектории обучения.

2. Интерактивные системы в образовании. Такие системы используются для поддержки образовательного процесса как виртуальные ассистенты, чат-боты, которые круглосуточно могут давать ответы обучающимся на возникающие вопросы, помогать с решением задач, проводить оценку знаний. Эти разработки способствуют повышению эффективности взаимодействия участников учебного процесса, активизации вовлечения в него учащихся [10; 15], снижению нагрузки преподавателя по решению рутинных задач.

3. Аналитические системы в образовании для административных задач. Такие программы позволяют направить результаты анализа больших данных об учебном процессе на выявление проблем еще на ранних стадиях и предотвратить отчисление обучающихся, снижение успеваемости, поддерживают процесс принятия решений на уровне администрации образовательной организации [12; 13].

4. Генерация контента. Использование нейросетей для работы с образовательным контентом, например, формирование заданий, упражнений, тестов в нескольких вариантах и/или уровнях сложности, иллюстраций, презентаций и др. Кроме этого может быть использована для оптимизации работы по обработке аудио, видео и их расшифровке [6]. Также ИИ-технологии могут помочь при геймификации обучения [3].

Для решения второго вопроса нами выделены проблемы, возникающие при использовании искусственного интеллекта в образовательном процессе. И на первый план исследователями ставятся этические аспекты [1]. Также можно отметить большие риски утечки персональных данных всех участников образовательного процесса. Со стороны технической реализации в программах и сервисах могут быть реализованы алгоритмы, не учитывающие некоторые принципы обучения, что приводит к ограничению их использования. Это в свою очередь может породить неравный доступ к контенту в персонализированных системах обучения. При использовании ИИ-технологий есть риск снижения уровня критического мышления пользователей, их креативности и повышения уровня зависимости от таких технологий при решении профессиональных задач. Со стороны техники в образовательных организациях может не быть аппаратных возможностей для развертывания и использования продуктов и сервисов на основе искусственного интеллекта. С другой стороны, их использование может быть ограничено санкциями.

В Российской Федерации приняты документы по ИИ-технологиям, например, Указ Президента № 940 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (редакция от 15.02.2024 г.), дорожная карта развития технологий цифровой экономики [2]. Однако, можно отметить отсутствие единых подходов к формированию ИИ-грамотности педагогов на государственном уровне. ЮНЕСКО представил свой взгляд на набор компетенций по ИИ-грамотности для учителей и школьников [8]. Можно рассматривать их как рекомендации для стран по разработке национальных стратегий в области ИИ и для подготовки учителей в частности.

Опыт изучения технологий искусственного интеллекта в вузах в целом, а также педагогических вузах проанализирован авторами в работах [4; 9; 14]. МГПУ в 2023 году разрешил студентам использовать генеративные инструменты при написании выпускных квалификационных работ [5]. Однако, следует заранее договариваться о допустимых границах использования таких технологий и формулировать четкие правила работы с ними.

Некоторые противоречия, проблемы и препятствия снимаются формированием базовой грамотности работы с ИИ-моделями, включая правила постановки запроса (промпта), культуру общения и использования результатов взаимодействия с ИИ-технологиями. Основа такой грамотности – специальное обучение студентов, преподавателей педагогических вузов и интеграция правильных ИИ-инструментов в учебный процесс.

Для разрешения первого противоречия в ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» разработана и внедрена модель формирования цифровой культуры педагога [7], в которую включены навыки работы с технологиями искусственного интеллекта как на общепользовательском уровне, так и на уровне предметно-педагогическом. Модель внедрена для студентов всех профилей направления «Педагогическое образование» в вузе.

Для разрешения второго противоречия для каждого профиля применялась разработанная преподавателями последовательность изучения технологий искусственного интеллекта для различных профилей с учетом их предметных особенностей, включающая задания на формирования критического мышления, творческие задания, методические приемы работы с технологиями искусственного интеллекта, а также его применением в научной и проектной деятельности будущих педагогов.

Для решения третьей задачи исследования в существующей модели формирования цифровой культуры будущих педагогов были определены и актуализированы навыки работы с ИИ-технологиями. Фрагмент декомпозиции представлен в Таблице 1.

Таблица 1

Навыки работы с ИИ-технологиями

Общепользовательская ИКТ-компетентность (Цифровая грамотность)		
Раздел	Категории	Цифровые навыки
Цифровые компетенции	Поиск информации	Использует поисковые системы на основе искусственного интеллекта (нейропоиск) при поиске информации с использованием цифровых технологий (в т.ч. ЭБС и ЭИОС). Использует широкий спектр стратегий (применение поисковых операторов, фильтров, промпт-инженерию) при поиске надежной и достоверной информации в Интернете и других цифровых источниках.
	Критическое восприятие информации	Использует широкий спектр стратегий (применение поисковых операторов, фильтров, промпт-инженерию) при поиске надежной и достоверной информации в Интернете и других цифровых источниках. Проводит оценку достоверности, надежности, актуальности и предвзятости результатов работы поисковых запросов, в том числе ИИ-инструментов.
Предметно-педагогическая ИКТ-компетентность		
Раздел	Категории	Цифровые навыки
Экспертные системы	Педагогическое проектирование	Использует экспертные системы на основе искусственного интеллекта для формирования индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, персонализированных учебных планов. Проводит анализ данных об успеваемости обучающихся для создания адаптивных образовательных материалов на основе ИИ-инструментов.
	Педагогическое прогнозирование	Использует экспертные системы на основе искусственного интеллекта педагогического прогнозирования достижений обучающихся. Проводит прогноз эффективности образовательных стратегий с помощью ИИ-инструментов на основе анализа данных.
	Моделирование содержания образования	Использует экспертные системы на основе искусственного интеллекта для моделирования содержания образования. Создает адаптированные образовательные материалы с учетом индивидуальных образовательных потребностей обучающихся с использованием ИИ-инструментов.

Фрагмент последовательности изучения технологий искусственного интеллекта в рамках различных дисциплин для профилей «Математика. Информатика», «Информатика. Иностранный язык» приведена в Таблице 2.

Таблица 2

Последовательность изучения технологий искусственного интеллекта

Дисциплина	Курс, семестр	Изучаемые вопросы
Учебная практика (ознакомительная)	1 курс, 1 семестр	Нейропоиск, промпт-инженерия
Технологии цифрового обучения	1 курс, 2 семестр	ИИ-инструменты в образовании
Методика обучения и воспитания (информатика)	3 курс, 5 семестр	Формирование образовательного контента
Учебная практика по формированию цифровых компетенций	4 курс, 7 семестр	Генеративный ИИ в обработке текстовой, графической, аудио и видеoinформации
Производственная практика (проектно-технологическая)	4 курс, 7 и 8 семестры	Генеративный ИИ в научной работе

Приведем ниже примеры заданий для нескольких дисциплин, на которых возможно применение ИИ-технологий Таблица 3.

Таблица 3

Примеры заданий с использованием ИИ-технологий

Дисциплина	Задание
Учебная практика (ознакомительная)	Для темы индивидуальной работы попросите нейросеть сформулировать введение, включая актуальность, объект, предмет, цель задачи и методы исследования. Для этого: 1) сформулируйте вопрос (промпт). Вопрос должен быть четким, лаконичным и содержательным. Воспользуйтесь одной из формул для создания промпта. 2) сравните ответы, полученные от разных нейросетей. Обратите внимание на: – Полноту и точность информации: какая нейросеть предоставила наиболее полную и точную информацию? – Ясность и структуру: какой ответ был наиболее ясным и доступным для понимания? – Логику и обоснование: насколько убедительными были аргументы нейросети?
Методика обучения и воспитания (информатика)	В рамках изучения раздела «Цифровая грамотность», основная школа: – разработать и реализовать на практике внеурочное мероприятие, классный час, родительское собрание по теме «Информационная безопасность в цифровом мире»; – составить Портрет выпускника школы в контексте цифровизации образования: проанализировать образовательные программы, рекомендуемые учебники, выделить умения, которыми должен овладеть выпускник, готовый жить и работать в новом изменяющемся информационном обществе;

	– разработать с помощью специальных сервисов дидактический материал к уроку по теме (тест, игра, викторина), предусмотреть возможные трудности, ошибки при ответе. Проанализировать с методической точки грамотность и качество созданного материала с помощью ИИ.
Учебная практика по формированию цифровых компетенций	1. Подготовьте готовую презентацию в формате Power Point по индивидуальной теме исследования. С помощью нейросервиса сервиса Gamma обработайте презентацию. Оцените результаты и работу сервиса. Сравните презентации. 2. Обработайте созданные для подкаста файлы с помощью нейросервисов (файл «Нейросети в обработке аудиоинформации»): очистите аудио от шумов; создайте музыкальный фрагмент (джинг), добавьте его в начало и конец файла для подкаста. Оцените работу сервисов. Результат покажите преподавателю.

При выполнении заданий, лабораторных и других видов работ в вузе студентам рекомендовано проводить самоанализ использования ИИ-технологий и обозначать его следующей фразой: *«В процессе работы мною были использованы следующие ИИ-инструменты: (предоставить ссылки на инструменты). Цель их использования: (указать цель/цели). Для запроса были сформулированы промпты: (цитирование промптов). Выданные результаты были использованы для (поясните характер использования). Полученные результаты были/не были доработаны».*

Для профилей «Математика. Информатика» (17 человек), «Информатика. Иностранный язык» (14 человек) проводилось наблюдение с первого по четвертый курсы обучения по отдельным навыкам, связанным с искусственным интеллектом. Обработанные результаты представлены в сводной таблице (Таблица 4).

Таблица 4

Показатели сформированности (среднее по группе, %)

Категории (виды действий)	Профиль подготовки	
	Математика. Информатика	Информатика. Иностранный язык
Поиск информации	94	98
Критическое осмысление информации	89	92
Моделирование содержания образования	96	98
Педагогическое проектирование	75	87
Педагогическое прогнозирование	67	74

Как показывают результаты, обучающие показали достаточно высокий уровень сформированности навыков при работе с ИИ-технологиями. В формулировках заключительных вариантов самоанализа работы с ИИ студенты к старшим курсам чаще отказывались от сгенерированных текстовых данных, критически оценивая формулировки, обнаруживая ссылки на несуществующие статьи, подмену данных. Также отмечались так называемые «пустые тексты», в которых не было смысла. Таким образом, компетентность в области работы с ИИ-технологиями возрастала, благодаря особой организации образовательного процесса и выстраиванию системы заданий с учетом ограничений использования ИИ.

На основе полученного опыта можно сформулировать следующие рекомендации по эффективному использованию и интеграции ИИ-технологий в процесс подготовки будущих учителей:

- Встраивание навыков работы с ИИ в модель формирования цифровых компетенций, включая этические вопросы, вопросы конфиденциальности образовательных данных и др.
- Принятие четких правил использования ИИ-инструментов как на уровне вуза (например, положения, регламенты), так и на уровне отдельных дисциплин.
- Выстраивание системы дисциплин, в рамках которых происходит формирование таких навыков посредством использования практико-ориентированных заданий по работе с ИИ-технологиями, повышающих осведомленность как о возможностях таких технологий, так и об ограничениях, рисках. Также отдельно можно допускать использование ИИ-технологий в научно-исследовательской и проектной работе студентов.
- Использование студентами самоанализа использования ИИ-инструментов на основе цели использования и критического осмысления полученной информации.
- Выбор качественных ИИ-инструментов, снимающие алгоритмические дискриминации в образовательном процессе.

Выводы. Технологии искусственного интеллекта повышают потенциал обучающихся на основе персонализированного обучения, его индивидуализации, своевременного принятия правильных решений на основе анализа данных. Однако, интеграция ИИ в образовательный процесс всегда сопряжена с проблемами этического характера, безопасности данных, алгоритмическими ограничениями, снижением креативности пользователей и их уровня критического мышления.

Мы видим, что роль искусственного интеллекта растет, он становится неотъемлемой частью цифровой культуры современного цифрового гражданина. Педагогические вузы должны готовить будущих учителей к эффективному применению ИИ-технологий, их адаптации к решению педагогических задач и снятию барьеров, препятствующих этому. Если внедрение искусственного интеллекта в образование уже неизбежно, то следует формировать этичное и безопасное его применение будущими педагогами. Это позволяют сделать принятые четко обозначенные правила и грамотно выстроенная система формирования навыков использования технологий искусственного интеллекта.

Литература:

1. Алексеева, Н. Этические аспекты использования искусственного интеллекта в образовании / Н. Алексеева // Вестник образования. – 2023. – № 5(1). – С. 12-20
2. Дорожная карта развития «сквозной» цифровой технологии «Нейротехнологии и искусственный интеллект». – Москва, 2019. – URL: <https://digital.gov.ru/uploaded/files/07102019ii.pdf> (дата обращения: 18.07.2025)
3. Корнеева, Н.Ю. Цифровая среда вуза в предметной подготовке педагогов профессионального обучения: искусственный интеллект и геймификация / Н.Ю. Корнеева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2024. – Т. 16. – № 3. – С. 82-90. – DOI: 10.14529/ped240308
4. Куренная, Е.В. Педагогические подходы использования искусственного интеллекта в образовательном процессе вуза / Е.В. Куренная, К.А. Корнилова, Р.А. Тагирова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 337-340. – DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-337-340
5. МГПУ рассказал об опыте внедрения ИИ в обучение студентов // МГПУ: сайт. – 2024. – URL: <https://www.mgpu.ru/mgpu-rasskazal-ob-opyte-vnedreniya-ii-v-obuchenie-studentov/> (дата обращения: 14.06.2025)

6. Михайлова, Т. Интеграция технологий искусственного интеллекта в подготовку будущих педагогов / Т. Михайлова // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 4(2). – С. 34-42
7. Носова, Л.С. Модель цифровой культуры будущих педагогов в условиях цифровизации образования / Л.С. Носова, Е.А. Леонова, А.А. Рузаков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4. – С. 134-154
8. AI competency framework for teachers // UNESCO: сайт. – 2023. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104> (дата обращения: 15.06.2025)
9. Alexandrowicz, V. Artificial Intelligence Integration in Teacher Education: Navigating Benefits, Challenges, and Transformative Pedagogy / V. Alexandrowicz // Journal of Education and Learning. – 2024. – Vol. 13. – № 6. – P. 346-364
10. Gulbahar, Y. The Role of Artificial Intelligence in Education: A Review of the Literature / Y. Gulbahar // Educational Technology Research and Development. – 2021. – Vol. 69(4). – P. 1037-1058
11. König, C.M. Development guidelines for individual digital study assistants in higher education / C.M. König, C. Karrenbauer, M.H. Breitner // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2024. – Vol. 21. – № 9. – URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00439-4> (дата обращения: 13.06.2025)
12. Lee, D. The impact of generative AI on higher education learning and teaching: A study of educators' perspectives / D. Lee, M. Arnold, A. Srivastava [et al.] // Computers and Education Artificial Intelligence. – 2024. – Vol. 6. – 3 100221. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100221>
13. Li, Y. Big Data Analytics in Education: A Review of the Literature / Y. Li [et al.] // Computers & Education. – 2019. – Vol. 128. – P. 1-15
14. Tan, X. Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review / X. Tan, G. Cheng, M.H. Ling // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2025. – Vol. 8. – № 100355. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100355>
15. Tyack, L. Using convolutional neural networks to automatically score eight TIMSS 2019 graphical response items / L. Tyack, L. Khorramdel, M. von Davier // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2024. – Vol. 6. – № 100249. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100249>
16. Wang, Y. Personalized Learning and Artificial Intelligence in Education / Y. Wang [et al.] // Journal of Educational Technology & Society. – 2020. – Vol. 23(2). – P. 45-56
17. Xuan, L.Ph. Enhancing educational evaluation through predictive student assessment modeling / L.Ph. Xuan, Ph.Q.H. Mai, Q.H. Nguyen [et al.] // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2024. – Vol. 6. – № 100244. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100244>

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Овсянникова Марина Андреевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Российский университет транспорта» (г. Москва);

старший преподаватель Кашкова Марина Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Государственный университет по землеустройству» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Поздеева Елена Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет» (г. Москва)

МЕТОД СОПРЯЖЁННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРЫГУЧЕСТИ У ЮНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ГИМНАСТОК

Аннотация. Развитие прыгучести ключевого физического качества в художественной гимнастике у юных спортсменок 7-8 лет осложнено возрастными ограничениями и доминированием предметной подготовки. Цель исследования: Научно обосновать эффективность применения метода сопряженного воздействия для повышения уровня прыгучести у юных художественных гимнасток 7-8 лет на основе специально разработанного комплекса упражнений. В исследовании применен метод сопряженного воздействия, объединяющий развитие силовых возможностей и прыжковой техники в рамках одного упражнения. Разработан и структурирован 7-недельный комплекс упражнений – 21 занятие по 10-15 минут, адаптированный для целевой возрастной группы. Комплекс включает: прыжковые упражнения с использованием гимнастической скамейки (высота 15-20 см); упражнения со скакалкой, интегрирующие предметную специфику (прыжки, бег, галоп с вращением вперед и назад, в том числе со скрещенными руками и укороченной скакалкой; дозированное отягощение – утяжелители по 250 г на голеностопных суставах. Комплекс разделен на этапы (начальный, средний, завершающий) с варьированием сложности упражнений в течение 7 недель. Акцент делается на технике взрывного отталкивания и безопасного приземления. Разработанный комплекс методом сопряженного воздействия является методологически обоснованным, учитывает возрастные особенности и специфику вида спорта.

Ключевые слова: метод сопряженного воздействия, прыгучесть, развитие прыгучести, прыжок, начальная специализация, художественная гимнастика, спортивная тренировка.

Annotation. The development of jumping ability, a key physical quality in rhythmic gymnastics, is complicated by age restrictions and the dominance of subject-specific training. The purpose of this study is to scientifically substantiate the effectiveness of using the coupled impact method to improve jumping ability in young rhythmic gymnasts aged 7-8 years, based on a specially designed set of exercises. The study used a combined impact method that combines the development of strength and jumping techniques into a single exercise. A 7-week exercise program was developed and structured, consisting of 21 10-15-minute sessions, adapted for the target age group. The complex includes: jumping exercises using a gymnastic bench (height 15-20 cm); exercises with a skipping rope, integrating subject specificity (jumping, running, galloping with forward and backward rotation, including with crossed arms and a shortened skipping rope; dosed weighting – weights of 250 g on the ankle joints. The complex is divided into stages (initial, middle, final) with varying complexity of exercises over 7 weeks. The emphasis is on the technique of explosive push-off and safe landing. The developed complex of the method of conjugate impact is methodologically substantiated, takes into account age characteristics and the specificity of the sport.

Key words: conjugate impact method, jumping ability, jumping development, jump, initial specialization, rhythmic gymnastics, sports training.

Введение. Художественная гимнастика предъявляет исключительные требования к физическим качествам спортсменок, среди которых прыгучесть занимает одно из ключевых мест [4]. Высокие, амплитудные, "зависающие" прыжки являются неотъемлемой частью мастерства, напрямую влияя на сложность композиции и оценку судей [2]. Однако развитие прыгучести у юных гимнасток 7-8 лет сталкивается с рядом специфических ограничений: несформированность опорно-двигательного аппарата, доминирование работы с предметом в тренировочном процессе, необходимость сохранения легкости и изящества движений. Традиционные подходы, такие как общая силовая подготовка или изолированная плиометрика, зачастую недостаточно специфичны или неприменимы в полном объеме в этом возрасте. В этом контексте метод сопряженного воздействия представляет значительный научный и практический интерес [3, 6].

Проблема исследования заключается в недостаточной эффективности традиционных методов развития прыгучести у гимнасток младшего возраста (7-8 лет) в условиях ограниченного времени тренировки и необходимости сохранения специфики художественной гимнастики, таких как работа с предметом, легкость движений.

Цель исследования: Научно обосновать эффективность применения метода сопряженного воздействия для повышения уровня прыгучести у юных художественных гимнасток 7-8 лет на основе специально разработанного комплекса упражнений. Задачи: проанализировать современные подходы к развитию прыгучести у юных спортсменок, разработать комплекс упражнений для развития прыгучести методом сопряженного воздействия, адаптированный для гимнасток 7-8 лет.

Изложение основного материала статьи. Суть метода сопряженного воздействия заключается в комбинированном развитии силовых возможностей и непосредственно прыжковой техники в рамках одного упражнения или микроцикла. Это позволяет одновременно воздействовать как на мышечный аппарат, отвечающий за мощность отталкивания, так и на нервно-мышечную координацию, специфичную для прыжка, что ведет к более быстрому и качественному переносу силовых показателей в прыжковое движение.

Метод сопряженного воздействия стирает грань между силовой и прыжковой подготовкой. Он предполагает выполнение прыжковых движений с дополнительным внешним сопротивлением или отягощением. Мы считаем применение этого метода для юных гимнасток подходящим при развитии прыгучести.

Возраст 7-8 лет является предшествующим сенситивному периоду развития скоростно- силовых качеств [5]. Тренировочные нагрузки по развитию этого качества должны быть не большие и требовать осторожности. Упражнения должны минимизировать осевую ударную нагрузку на неокрепшие суставы. Поэтому ключевым моментом является подбор отягощения [1,7]. Оно должно быть достаточно значимым для стимуляции силовых адаптаций, но не чрезмерным, чтобы не исказить технику прыжка, не замедлять движение критически и не увеличивать время контакта с опорой до неэффективных значений. Обычно используются небольшие веса: гантели, утяжелители для ног/пояса (в пределах 5-15% от массы тела спортсмена). Мы предлагаем выполнять упражнения с утяжелителями массой 250 г, закрепленными на голеностопных суставах. Что обеспечит локальное увеличение нагрузки на мышцы-разгибатели голени и стопы, критически важные для прыжка, не нарушит общую координацию и легкость движения.

Для развития прыгучести в художественной гимнастике широко применяют скакалку [7]. Ее можно использовать как координационный элемент, так и средство увеличения прыжка, например, прыжки с укороченной скакалкой.

Учитывая анализ современных подходов в развитии прыгучести, нами был разработан комплекс упражнений методом сопряженного воздействия.

Таблица 1

Комплекс упражнений методом сопряженного воздействия

№	Упражнение	Дозировка	Подходы
1	И.п. – основная стойка, руки на пояс. Прыжки отталкиванием двумя ногами. Руки помогают.	10 раз	2
2	И.п. – стойка на одной ноге, другая согнута, носок у колена опорной ноги. Руки на пояс. Прыжки отталкиванием одной ногой. То же – с другой ноги.	10 раз	1
3	И.п. – основная стойка. Прыжки с двух ног, сгибая ноги вперед. Руки помогают.	10 раз	2
4.	И.п. – присед. Прыжки из полного приседа вверх. Активная помощь руками.	10 раз	2
5.	И.п. – основная стойка лицом к гимнастической скамейке. Толчком двумя ногами вскок на скамейку и соскок в другую сторону скамейки (ноги стараться не сгибать).	10 раз	1
6.	И.п. – основная стойка лицом к гимнастической скамейке. Отталкиванием двумя ногами – вскок на скамейку, соскок в другую сторону и отскок вверх отталкиванием двумя.	10 раз	1
7.	И.п. – основная стойка боком к гимнастической скамейке. Отталкиванием двумя вскок на скамейку и соскок в другую сторону. Ноги стараться не сгибать.	10 раз.	1
8.	И.п. – основная стойка боком к гимнастической скамейке. Отталкиванием двумя, вскок на скамейку, соскок в другую сторону и отскок вверх отталкиванием двумя ногами.	10 раз.	1
9.	И.п. – стойка лицом к гимнастической скамейке. Одна нога стоит на скамейке, другая – на полу. Смена ног в прыжке.	20 раз	1
10.	И.п. – основная стойка боком к гимнастической скамейке. Прыжок отталкиванием двумя ногами через скамейку.	10 раз	1
11.	Бег с высоким подниманием бедра через скакалку, вращая ее вперед.	32 шага	1
12.	Бег с высоким подниманием бедра через скакалку, вращая ее назад.	32 шага	1
13.	Прыжки отталкиванием двумя ногами через скакалку, вращая ее вперед.	30 раз	1
14.	Прыжки отталкиванием двумя ногами через скакалку, вращая ее вперед, руки скрестно.	20 раз	1
15.	Прыжки отталкиванием двумя ногами через скакалку, вращая ее назад.	30 раз	1
16.	Прыжки отталкиванием двумя ногами через скакалку, вращая ее назад.	20 раз	1

	руки скрестно.		
17.	Галоп вперед, вращение скакалки вперед с правой и левой ноги.	10 раз	1
18.	Галоп вперед, вращение скакалки назад с правой и левой ноги.	10 раз	1
19.	Сложить скакалку вдвое, прыжки отталкиванием двумя ногами через скакалку, вращая её вперед, руки прямые.	10 раз	1
20.	Сложить скакалку вдвое, прыжки отталкиванием двумя ногами через скакалку, вращая её назад, руки прямые.	10 раз	1

Выполнение комплекса рассчитано на 21 занятие, 7 недель по 10-15 минут, т.е. 10-10,5 часов. Семь недель в годичном макроцикле спортсменов – это микроцикл, краткосрочный тренировочный цикл, в течении которого целесообразно проводить тренировки по развитию физических качеств. Этого периода достаточно для определения эффективности методики. Все упражнения выполняются с отягощениями, массой 250 грамм, закрепленными на голеностопных суставах гимнасток.

Семь недель нашего комплекса на развитие прыгучести гимнасток – «художниц» 7-8 лет, мы разделили на части.

Первые две недели, гимнастки выполняют 1, 3, 6, 7, 8, 9, 10 упражнения. Эти упражнения наиболее эффективно развивают прыгучесть у гимнасток.

Третью и четвертую недели гимнастки выполняли упражнения со скакалкой (с 11 по 20 упражнения из комплекса).

Пятую и шестую недели гимнастки выполняли наиболее лёгкие упражнения 1, 2, 3, 4, 5, 17, 18.

На седьмой неделе, мы предлагаем гимнасткам выполнить самые трудные упражнения из комплекса 7, 8, 9, 10, 14, 16, 19, 20.

Тренеру следует акцентировать внимание на технике приземления и полном выталкивании в каждом прыжке. Приземление должно быть на переднюю часть стопы с перекатом на всю стопу и амортизацией в коленях и бедрах. Отталкивание максимально взрывное с движением стопы, коленные и тазобедренные суставы выпрямляются. При прыжках со скамейки и на скакалке взгляд гимнасток должен быть направлен вперед, не не вниз.

Инвентарь должен соответствовать возрасту гимнасток 7-8 лет. Высота скамейки 15-20 см., стоящая на нескользящей поверхности. Скакалка стандартная для роста, но в упражнениях 19-20 скакалка складывается вдвое. Стоит отметить, что упражнения 11-20 из комплекса не заменяют, а дополняют предметную подготовку со скакалкой.

Идеальное время выполнения комплекса прыжковых упражнений – сразу после разминки до сложнокоординационной работы с предметами, когда гимнастки «свежи», ЦНС готова к восприятию скоростно-силовой нагрузки. Упражнения выполняются один за другим с минимальным интервалом отдыха. Отдых между подходами 15-20 сек., между упражнениями до 1 мин. Отдых должен быть активным – это встряхивание ног, ходьба, дыхательные упражнения, не допустимы статические позы. Темп от умеренного до среднего. Акцент делать на качество и технику, а не на скорость.

Для гимнасток с разным уровнем подготовленности допустима небольшая коррекция количества подходов или темпа выполнения упражнений. Вес отягощений (250 г) является стартовым и рекомендуемым для данного возраста, его увеличение требует крайней осторожности и постоянного контроля. Необходимо помнить, что методика – это не догма, а инструмент. Гибкое и осознанное внесение коррективов на основе постоянного наблюдения и анализа – признак профессионального подхода тренера и залог безопасности и эффективности тренировочного процесса для гимнасток.

Выводы. Разработанный специализированный комплекс упражнений, реализующий метод сопряженного воздействия через использование дозированных утяжелителей (250 г на голеностопах) и интеграцию работы со скакалкой, является методологически обоснованным и адаптированным к возрастным особенностям и специфике художественной гимнастики. Он был разбит на несколько этапов: начальный (развивает базовую прыгучесть), средний, где упражнения прыжковой координации сменялись более легкими упражнениями, закрепляя навык и завершающим этапом с трудными упражнениями, обеспечивая пиковую нагрузку и максимальный тренировочный эффект. Его ключевые преимущества – специфичность, безопасность, краткость и интеграция в основной тренировочный процесс – делают его ценным инструментом в работе тренера и будет способствовать росту спортивного мастерства на этапе начальной специализации. Внедрение разработанного комплекса в тренировочный процесс ДЮСШ и СДЮШОР рекомендован для оптимизации подготовки юных спортсменок на этапе начальной специализации.

Литература:

1. Андреева, В.Е. Сопряженное развитие гибкости и скоростно-силовых качеств на этапе базовой подготовки в художественной гимнастике / В.Е. Андреева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2010. – № 2(60). – С. 19-23
2. Артемьева, Ж.С. Пути повышения технической прыжковой подготовленности спортсменок 13-14 лет в художественной гимнастике / Ж.С. Артемьева, Д.А. Лесюк // Актуальные проблемы и тенденции развития гимнастики, современного фитнеса и танцевального спорта: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 21 февраля 2024 года. – Москва: Российский университет спорта "ГЦОЛИФК", 2024. – С. 39-44
3. Власенко, Т.Н. Развитие прыгучести у девочек, занимающихся художественной гимнастикой, на этапе углубленной специализации / Т.Н. Власенко, О.С. Крутских, В. Ю. Беломестнова // Актуальные вопросы теории и практики подготовки спортивных резервов: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Мытищи, 27 ноября 2020 года. – Москва: Московский государственный областной университет, 2021. – С. 21-24
4. Коновалова, Л.А. Теоретическое обоснование средств развития прыгучести в художественной гимнастике / Л.А. Коновалова, С.М. Муртищева // Педагогические и социально-психологические основы научного развития общества: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Казань., 17 мая 2018 года. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью "Агентство международных исследований", 2018. – С. 112-116
5. Кругликов, И.В. Возрастные особенности девочек 8-10 лет и методы подготовки в художественной гимнастике / И.В. Кругликов // Стратегическое развитие индустрии туризма и гостеприимства: Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Сочи, 19-20 октября 2018 года / Ответственный редактор Л.Н. Приходько. Том Часть 2. – Сочи: Сочинский государственный университет, 2018. – С. 487-494
6. Муртищева, С.М. Прыгучесть как одно из ключевых физических качеств в художественной гимнастике / С.М. Муртищева, Л.А. Коновалова // Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Казань, 21 декабря 2016 года. – Казань: Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, 2017. – С. 265-267

7. Петрова, А.В. Комплекс упражнений для развития прыгучести у девочек 7-8 лет занимающихся художественной гимнастикой / А.В. Петрова, Д.О. Дружкова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 1 (203). – С. 304-307

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Овсянникова Марина Андреевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет транспорта» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой

физического воспитания, безопасности жизнедеятельности

и основ военной подготовки ИГПН Марандыкина Оксана Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный лингвистический университет» (г. Москва);

доцент Носик Оксана Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева» (г. Москва)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ И РАЗВИТИЯ ПРЫГУЧЕСТИ В СЛОЖНО-КООРДИНАЦИОННЫХ ВИДАХ СПОРТА

Аннотация. В статье рассматривается прыгучесть как ключевое двигательное качество, определяющее успешность исполнения элементов в безопорной фазе в сложно-координационных видах спорта – гимнастике, акробатике, фигурном катании, прыжках на батуте, паркуре, спортивной и фитнес-аэробике и других. Подчеркивается, что прыгучесть – это не просто физическая способность, а многокомпонентное качество, формирующееся на стыке биомеханики, физиологии, психологии и методики спортивной тренировки. В работе анализируются структурные характеристики прыгучести, включая взрывную силу, ритмичность, координацию и лабильность нервной системы, а также факторы, влияющие на её развитие: анатомо-физиологические особенности, психоэмоциональное состояние и двигательная техника. Особое внимание уделяется методическим подходам к развитию прыгучести – плиометрическому, силовому, имитационному и соревновательному моделированию, их роли в подготовке спортсменов разного уровня. Исследование подчеркивает необходимость комплексного и индивидуализированного подхода к тренировочному процессу, раскрывая практическую значимость научно-обоснованного формирования прыгучести как критически важного качества в эстетических видах спорта.

Ключевые слова: прыгучесть, прыжковая подготовка, прыжок, взрывная сила, сложно-координационные виды спорта, двигательные качества, спортивная тренировка, фазы прыжка.

Annotation. The article discusses jumping ability as a key motor quality that determines the success of performing elements in the unsupported phase in complex-coordination sports such as gymnastics, acrobatics, figure skating, trampoline jumping, parkour, sports and fitness aerobics, and others. It emphasizes that jumping ability is not just a physical ability, but a multifaceted quality that is formed at the intersection of biomechanics, physiology, psychology, and sports training methodology. The paper analyzes the structural characteristics of jumping, including explosive force, rhythm, coordination, and the lability of the nervous system, as well as the factors that influence its development: anatomical and physiological features, psychoemotional state, and motor technique. Special attention is paid to the methodological approaches to developing jumping, such as plyometric, strength, imitation, and competitive modeling, and their role in the training of athletes at different levels. The study emphasizes the need for a comprehensive and individualized approach to the training process, revealing the practical significance of scientifically-based development of jumping ability as a critical quality in aesthetic sports.

Keywords: jumping ability, jumping training, jumping, explosive force, complex coordination sports, motor qualities, sports training, jumping phases.

Введение. Венцом мастерства спортсмена в сложнокоординационных видах спорта – гимнастике, акробатике, прыжках на батуте, фигурном катании, паркуре – часто становятся элементы, исполненные в безопорной фазе: многократные сальто, изящные вращения, сложнейшие комбинации в воздухе. Зрителей завораживает кажущаяся легкость полета. Однако за этой визуальной эфемерностью кроется предельно конкретное и жестко детерминирующее успех двигательное качество – прыгучесть.

Прыгучесть представляет собой способность организма генерировать максимальное усилие за минимальное время, в результате чего преодолевается гравитация и достигается кратковременное безопорное состояние. Основным критерием оценки прыгучести выступает длительность пребывания в воздухе, есть дополнительные – высота и длина прыжка.

Хотя прыжки как элементы максимальной сложности присутствуют во многих сложнокоординационных видах, существуют специфические дисциплины такие как акробатический рок-н-ролл, спортивная аэробика, фитнес-аэробика, где сама конкурентная суть выступления основывается на выполнении базовых прыжков и без них соревновательная программа просто не существует в своем задуманном виде. Так, в динамичном и зрелищном мире эстетических видов спорта, где спортсмены за считанные минуты демонстрируют взрывную энергию, безупречную технику и артистизм, прыгучесть или прыжковая подготовленность выступает не просто желательным качеством, а абсолютно необходимым фундаментом для достижения высоких результатов. Это ключевой двигатель, превращающий рутинные движения в захватывающие полеты и обеспечивающий чистоту исполнения сложнейших элементов.

В спортивной науке наблюдается дефицит междисциплинарных исследований прыгучести на стыке биомеханики, физиологии, психологии и теории спортивной тренировки. Актуальность работы заключается в её комплексности и практической значимости. Она представляет научно-обоснованную методически-структурированную информацию, необходимую для развития критически важного для многих видов спорта физического качества – прыгучести.

Изложение основного материала статьи. Цель: Всесторонне проанализировать структуру и проявления прыгучести как одного из ключевых двигательных качеств сложнокоординационных видов спорта.

Это двигательное качество дифференцируют на собственно прыгучесть и прыжковую выносливость. Прыгучесть отнесена к скоростно-силовым качествам, формируется под воздействием таких факторов, как сила мышц, их эластичность, а также скорость сокращений мышечных волокон. Важнейшую роль при этом играет совершенство техники отталкивания, фазы полета и приземления [1].

Прыжок включает амортизационную и отталкивающую фазы. В заключительной фазе центр тяжести направлен вниз, а мышечная работа характеризуется уступающим режимом. Во второй – преодолевающим, направленным вверх [4]. Высокой эффективности можно добиться при точной слаженности мощностных и скоростных характеристик, а также правильном моменте их проявления в элементе. Следовательно, ритм движения также является важнейшим элементом прыгучести.

Взрывная сила подразумевает способность сочетать быстрое и мощное действие. Это достигается за счет синхронной работы мотонейронов с высокой частотой импульсации, что регулирует быстроту включения мышечных волокон.

Для успешного прыжка, происходящего около 0,1-0,14 секунды, требуется проявление предельной силы. Здесь критически необходимы максимальная волевая мобилизация и мгновенная реактивность мышц, что гарантирует высокий уровень двигательной мощности. Скорость двигательного действия обусловлена лабильностью нервных центров, способных к скорому изменению процессов возбуждения и торможения, а также слаженной работе мышц-синергистов и антагонистов.

Высокий уровень прыгучести требует безупречной строгости выполнения скоростных движений. Эту четкость диктует двигательный ритм, он может меняться в различных фазах движения – например, ритм разбега другой, чем ритм отталкивания. Несоблюдение ритма в фазе приводит к ошибкам, снижению соревновательной оценки. Таким образом, элементы прыгучести формируются тремя главными параметрами: взрывной силой, скоростью и ритмичностью движений.

Одним из факторов, влияющих на развитие прыжковой подготовленности представляет собой степень межмышечной и внутримышечной координации, предполагающий участие множества мышечных волокон, их синхронность и повторяемость. Межмышечная координация выражается в согласованной активности мышц, выполняющих движение, а также в правильной последовательности и величине их напряжения.

Лабильность нервной системы обеспечивает спортсмену возможность максимально быстро сосредоточить напряжение нужных мышц и расслабление других. Кроме того, существенное значение имеют анатомо-физиологические особенности локомоторной системы: упругость, эластичность и растяжимость мышц напрямую влияют на их сократительную функцию и способность генерировать максимальные усилия за короткий срок.

Эмоциональное состояние спортсмена, его предстартовое состояние тоже влияет на качество прыжковой подготовки. Устойчивое психоэмоциональное состояние способствует лучшему результату. Соревновательная обстановка, реакция публики и самоуверенность могут как способствовать, так и препятствовать реализации двигательного потенциала.

Физические и координационные качества – еще один неотъемлемый фактор. У начинающих спортсменов на этапе начальной подготовки особенно важна силовая подготовка, служащая базой для последующего развития взрывной силы. Быстрота – это способность мышц к мгновенному сокращению, а выносливость нужна для поддержания результатов во время тренировочного процесса, также для выполнения соревновательных композиций в некоторых видах спорта, где соревновательная композиция строится только на прыжках. Координация и ловкость требуются для постижения ритма движения [7]. Ритмичность оказывает согласованность всех звеньев тела в каждой фазе прыжка.

Сохранение равновесия, особенно в самом полете, необходимо для результативного прыжка. В прыжках в длину движения рук и тела удлиняют полетную фазу и способствуют стабилизации. Маховые действия руками формируют начальный импульс и способствуют проявлению взрывной силы. Оптимальное сочетание вертикальной и горизонтальной скоростей определяет высоту центра тяжести тела. Самая трудная часть прыжка – переход от разбега к отталкиванию, эффективность которого зависит от точного совпадения фазы завершения толчка с положением тела по вертикальной оси. Таким образом, прыгучесть определяется совокупностью параметров, включая оптимальный угол вылета и активность маховых движений. Это требует высокого уровня ритмической координации. Без слаженной работы всех звеньев тела выполнение прыжка невозможно.

Эффективное развитие прыгучести в сложнокоординационных видах спорта требует научно-обоснованной методики, основанной на принципах спортивной тренировки. Индивидуализации и системности воздействия. В теории и методике спортивной тренировки прыгучести применяются следующие основные методы: плиометрический, силовой подготовки, имитации соревновательных движений, соревновательного моделирования [3, 5, 6]. В основе первого метода лежат упражнения с функцией цикла растяжения-сокращения, когда мышца сначала быстро растягивается (эксцентрическая фаза), а затем медленно сокращается (концентрическая фаза). Плиометрические упражнения требуют от спортсмена хорошей техники выполнения, концентрации внимания, энергетических усилий. Они не применяются у новичков и при усталости. Их отличительная особенность – обязательное выполнение до «отказа», усталости. Этот метод является одним из наиболее эффективных, так как он активизирует не только мышечную систему, но и нервную, формируя устойчивый навык мощного отталкивания.

Развитие прыгучести невозможно без повышения силовых возможностей мышц, прежде всего нижних конечностей. Он является базовым направлением тренировки, формирующим структурные и функциональные предпосылки для последующего развития взрывной и реактивной силы. Средства подбираются с учетом специфики вида спорта. Однако важно помнить, что изолированная силовая работа не приводит к автоматическому улучшению прыгучести.

Метод имитации соревновательных движений занимает особое место в подготовке спортсменов, выступающих в сложно-координационных видах спорта. Он направлен не просто на развитие физических качеств, но и на формирование специфических двигательных навыков, максимально приближенных к реальным условиям соревнований [2]. Прыгучесть в данном случае рассматривается не как изолированное качество, а как компонент технически сложных двигательных действий. Он помогает не просто прыгать выше или дальше, а прыгать эффективно в рамках конкретной спортивной задачи.

Метод соревновательного моделирования – эффективный педагогический инструмент, позволяющий развивать не только прыгучесть как физическое качество, но и способность реализовать её в условиях, приближенных к реальным соревнованиям. Он обеспечивает функциональную трансформацию физических качеств в соревновательную результативность, формирует устойчивые двигательные навыки и помогает подготовить спортсмена к главным стартам сезона – как физически, так и психологически. Стоит помнить, что при частом использовании у спортсмена может наступить эмоциональное выгорание.

Комплексное и поэтапное применение этих методов, в соответствии с принципами индивидуализации, вариативности, цикличности и специализации, позволяет достичь устойчивого прогресса в развитии прыгучести у спортсменов разного возраста и уровня подготовки. Таким образом, только при грамотном сочетании всех указанных методических подходов прыгучесть может эффективно развиваться не просто как физическое качество, а как соревновательно значимый компонент двигательной деятельности в сложно-координационных видах спорта.

Выводы. Проведенное междисциплинарное исследование прыгучести как ключевого двигательного качества в сложнокоординационных видах спорта позволило объединить разрозненные знания из биомеханики, физиологии, психологии и теории спортивной тренировки в единое целостное представление. Такой синтез необходим, поскольку прыгучесть – это не просто физическая способность, а сложное, многокомпонентное качество, в котором сочетаются нейробиологические, анатомические, психоэмоциональные и технические аспекты.

Прыгучесть, по сути, является ядром двигательной мощи в эстетических и координационно сложных видах спорта – гимнастике, акробатике, прыжках на батуте, фигурном катании, паркуре, спортивной и фитнес-аэробике. Именно она обеспечивает возможность выполнения элементов в безопасной фазе, придающих выступлению воздушную выразительность и техническую сложность. За иллюзией легкости, которая восхищает зрителя, стоит высокая степень развития быстроты, силы, ритмичности, точности и координации движений.

Научная и практическая значимость работы заключается в том, что она создает фундамент для построения более эффективных тренировочных программ, учитывающих многофакторную природу прыгучести. Предложенная классификация факторов и принципов её развития может служить опорой для тренеров, преподавателей и спортивных методистов в подготовке высококвалифицированных спортсменов.

Таким образом, понимание прыгучести как многомерного качества, формирующегося на пересечении различных дисциплин, открывает новые горизонты в спортивной науке и практике. В условиях высокой конкуренции и возрастающей сложности элементов без комплексного развития прыгучести невозможен выход на уровень спортивного мастерства.

Литература:

1. Андреева, В.Е. Сопряженное развитие гибкости и скоростно-силовых качеств на этапе базовой подготовки в художественной гимнастике / В.Е. Андреева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2010. – № 2(60). – С. 19-23
2. Артемьева, Ж.С. Пути повышения технической прыжковой подготовленности спортсменок 13-14 лет в художественной гимнастике / Ж.С. Артемьева, Д.А. Лесюк // Актуальные проблемы и тенденции развития гимнастики, современного фитнеса и танцевального спорта: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 21 февраля 2024 года. – Москва: Российский университет спорта "ГЦОЛИФК", 2024. – С. 39-44
3. Винер-Усманова, И.А. Интегральная подготовка в художественной гимнастике: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Винер-Усманова Ирина Александровна. – СПб., 2013. – 47 с.
4. Гавердовский, Ю.К. Техника гимнастических упражнений / Ю.К. Гавердовский. – М.: Терра-Спорт, 2002. – 512 с.
5. Легкодимова, Т.А. Методика оперативного управления тренировочными нагрузками юных гимнасток в подготовительном периоде: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Легкодимова Татьяна Александровна. – Волгоград, 2010. – 138 с.
6. Муртищева, С.М. Обоснование средств и методов развития прыгучести студенток 18-19 лет, занимающихся художественной гимнастикой / С.М. Муртищева // Состояние, проблемы и пути совершенствования спортивной и оздоровительной тренировки: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Казань, 29 октября 2021 года. – Казань: ФГБОУ ВО "Поволжский ГУФКСИТ", 2021. – С. 214-218
7. Шиленко, О.В. Влияние занятий фитнес-аэробикой на развитие прыжковой координации студенток вуза / О.В. Шиленко, Н.Н. Пьянзина, Т.Н. Петрова // Человек. Спорт. Медицина. – 2023. – Т. 23, № S2. – С. 72-77

Педагогика

УДК 37.035.6

кандидат педагогических наук, доцент Петрунина Марина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

Аннотация. В статье обоснована актуальность сопровождения патриотического воспитания младшего школьника средствами музыки. Выявлены пути и средства патриотического воспитания, которое в современных условиях развития младшего школьника приобретает особую значимость. Обоснованы разнообразные подходы, методы и формы патриотического воспитания младшего школьника. Отмечается, что младший школьник достаточно восприимчив к усвоению ценностей окружающей среды, способен познать и осмыслить музыкальные произведения на разных уровнях восприятия. Актуальность состоит в реализации главных сфер патриотического воспитания: духовно-патриотической (признание и сохранение великого духовного наследия); нравственно-патриотической (следование собственной совести и моральным принципам); историко-государственно-патриотической (приоритет национальных ценностей и интересов России, верность героическому прошлому и лучшим традициям истории Отечества). Автор отмечает особую значимость музыки (в целях сопровождения патриотического воспитания младшего школьника), поскольку прикосновение и осмысление информации о государственных символах Российской Федерации (о флаге, гимне, гербе нашей страны, их истории) в музыкальном сопровождении – это верный путь развития патриотизма. В процессе патриотического воспитания, приобретаются определенные знания о культуре, традициях, праздниках, но важно в этой связи привлечь школьников к самостоятельному поиску необходимой информации. Именно музыка эмоционально влияет на человека, является одним из важных средств формирования высоких нравственных качеств личности, а отсюда следует и обобщенный вывод: содействует патриотическому воспитанию младшего школьника. Отметим важность целенаправленного, планомерного характера патриотического воспитания, обоснованную включенность младших школьников в познание музыки на уровне взаимодействия учителя и учащихся в возникающих или созданных ситуациях на уроках и во внеурочное время. Необходимо осознавать педагогические возможности музыки, ее влияние на воспитание ценностного отношения школьников к Отечеству, малой родине, окружающим людям на уровне проявленности благородства, гуманности, доброты, в том числе при сопровождающей роли учителя.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, младший школьник, сопровождение, музыка, музыкальные занятия.

Annotation. The article substantiates the relevance of accompanying the patriotic education of primary school students by means of music. The ways and means of patriotic education are identified, which in the current conditions of the development of primary school students acquires special significance. Various approaches, methods and forms of patriotic education of primary school students are substantiated. It is noted that a primary school student is quite receptive to the assimilation of environmental values, is able to know and comprehend musical works at different levels of perception. The relevance lies in the implementation of the main areas of patriotic education: spiritual-patriotic (recognition and preservation of the great spiritual heritage); moral-patriotic (following one's own conscience and moral principles); historical-state-patriotic (priority of national values and interests of Russia, loyalty to the heroic past and the best traditions of the Fatherland's history). The author emphasizes the special significance of music (for the purpose of accompaniment).

Key words: patriotism, patriotic education, junior schoolchildren, accompaniment, music, musical classes.

Введение. Современные реалии (социальные, экономические и культурные), а также условия, которые созданы в образовательных организациях, несомненно, влияют на решение проблем воспитания подрастающего поколения. В этой связи следует совершенно по-новому, в соотнесенности с заявленными изменяющимися условиями и возникающими проблемными вопросами в отношении патриотизма, определить его и как понятие, и как личностное качество. Чтобы выбрать направления действий и педагогов, и обучающихся, необходимо осознать современные социальные аспекты жизнедеятельности детей и взрослых, которые порождают проблемы, а они напрямую связаны с соответствующим данному периоду жизнедеятельности выбором путей и средств формирования личностных качеств, патриотизма в том числе.

Признание особой роли патриотического воспитания детей младшего школьного возраста, в заявленном аспекте выявленных изменений развития общества, позволяет выйти и на такой уровень: востребованным становится сопровождение заявленного процесса воспитания. При этом более тщательное осмысление заявленных проблем связано с выстраиванием определенной логики воспитания младших школьников, прежде всего патриотического.

Выбор направлений, на наш взгляд, – это комплексное изучение имеющегося опыта воспитания детей и конкретно воспитания патриотического. Кроме того, необходимо уточнить, выбрать, обосновать и методы, и приемы современного воспитания младших школьников средствами музыки. Возникает вопрос, а почему и чем это вызвано: да тем, что в школьном возрасте ребенок особенно восприимчив к усвоению ценностей окружающей среды, а также способен ориентироваться на эталоны поведения в обществе, детском коллективе, семье. В заявленном аспекте выходит на первый план именно воспитательная составляющая образовательной политики государства, школы, родителей, а также сопровождающая роль педагога.

Так, в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» воспитание патриотов России признано как приоритетное направление, с учетом того, что воспитать детей необходимо не только способных к социализации в соответствии с развитием общественных отношений, что в то же время должно проявляться в уважении прав и свободы личности, то есть речь идет о сопровождении процесса преодоления влияний внешних обстоятельств [6].

Важным документом, в соответствии с заявленными проблемами и задачами воспитания, является «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». Следует подчеркнуть установку на ценностно-ориентированное воспитание, а еще направленность концепции на взаимодействие школы, семьи различных объединений (групповых, общественных), что не менее важно для возникновения и проявленности чувств детей (патриотических в том числе) [4].

Интегральному результату такой направленности воспитания способствует многофункциональная связь, точнее взаимосвязь, комплексная деятельность образовательных организаций, учреждений дополнительного образования, при этом нельзя отрицать роль средств массовой информации, обеспечивающих приобщение обучающихся к историческому, культурному богатству страны и общества [4].

Таким образом, в современных условиях воспитания и образования школьников, повышения уровня воспитания патриотов, а в этой связи познание прошлого и настоящего в жизни общества, невозможно без погружения детей в культуру, искусство, музыку.

Изложение основного материала статьи. В современных социокультурных условиях необходимо обоснование воспитательной роли сопровождения младших школьников, то есть необходимо учитывать: во-первых, воспитание, патриотическое в том числе, ориентировано на погружение в уже сложившиеся в воспитании традиции, во-вторых, требуется адаптация школьников к настоящему, в-третьих, необходима активизация сопровождающих действий со стороны взрослых.

Возникает вопрос, какие же приоритетные ценностные ориентиры необходимо выделить в отношении к воспитанию младших школьников. К таким основополагающим ценностным ориентирам следует отнести понятия «родина», «народ», «семья», а также обосновать необходимость развития таких личностных качеств, как чувство ответственности за судьбу Отечества, конечно же, готовность к его защите. Вот почему востребовано именно сопровождение, своеобразная ненавязчивая подготовка школьника к жизни и поведению в обществе, семье, во взаимодействии со сверстниками. Такой подход оправдан и в процессе реализации требований ФГОС НОО, в той его части, где говорится о результатах (личностных) современного начального общего образования. Это означает: необходимо воспитывать у младших школьников готовность к ценностным ориентациям в жизни, приобретать в этой связи навыки ценностно-ориентированного взаимодействия, поведения.

Следует подчеркнуть актуальность заявленной проблемы, а особенно то, что именно школа обладает теми психолого-педагогическими возможностями, которые способствуют воспитанию разновозрастных групп обучающихся на основе их включенности в деятельность индивидуального, группового, коллективного характера и сопровождающей деятельности педагогов. Особо следует выделить такие качества (личностные) у школьников, как не просто любовь к Родине, а нацеленность да и готовность познать, принять, к пример уклад семьи в прошлом и настоящем, а на этой основе проявить уважение к окружающим, близким и самому себе.

Различные аспекты данной проблемы исследованы как современными учеными, так и педагогами прошлого: О.С. Газман, С.А. Лихачев, В.И. Лутовинов, А.С. Макаренко, Е.Л. Медынский, З.И. Равкин, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, Н.Е. Щуркова и др. [5, 9].

В результате проведенного анализа обобщенно представляется такое определение, в котором воспитание патриотической личности, включает развитие личностной гражданской установки, которая определяет позицию человека (то есть оценку) действительности (социокультурной по сути) и мотивирует его (младшего школьника, к примеру) на общественно значимую деятельность, в которой и выражается эта позиция.

Дальнейший анализ позволяет выявить, определить пути познания детьми не только историко-культурных особенностей страны и общества, но и принять в этом познании нормы, правила, установки, сложившиеся в социуме. Речь идет о том, что такая направленность воспитания является важнейшей составной частью развития мировоззрения личности. То есть важно и необходимо воспитание патриотизма младших школьников в соотнесенности со сложной системой мировоззренческих установок, средствами музыки в том числе. То есть необходимо в заявленном аспекте и возможно воспитывать, развивать представления: окружающий мир, какой он, а каков я сам в этом мире. Сопровождающие действия педагога проявляются в познании детьми норм морали и нравственности, в том числе средствами языка музыки, а в результате – проявленность индивидуальных интересов к культуре народа (народов РФ).

Таким образом, чтобы обобщенно сказать о патриотизме, следует, непременно, выделить такие ценностные ориентации: отношение к своему Отечеству, к малой родине возможно при осознании гражданской ответственности, это такого качества, которое невозможно воспитать без учета исторически сложившихся духовных и нравственных ценностей общества российского в целом.

Необходимо учесть, во-первых, что сопровождение воспитания детей (точнее младших школьников) особенно востребовано, а потому необходима определенная логика в выборе направлений взаимодействия педагог-школьник, во-вторых, учесть, что все это заложено и в нормативных документах, а также, как показывает проведенное исследование, и в практике воспитания патриотов.

Первоочередным действием, на наш взгляд, является развитие интереса у младших школьников к историко-культурному богатству страны – это уровень достижения зрелости духовно-нравственной; добросовестное, доброжелательное, отношение и к близким людям, и к окружающим, непременно, воспитание особого отношения к Родине – это уже нравственно-патриотический уровень; приобретение навыков осмысления прошлого и настоящего, традиций Отечества и народа (ов), по сути сохранения взаимовлияния, другими словами, преемственности поколений – историко-патриотический уровень; понимание национальных интересов РФ, ее независимости и готовности ее защищать, достижение так называемой гражданской зрелости – государственно-патриотический уровень [5].

Заявленный уровневый подход к патриотическому воспитанию школьников логично соотносится со «Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р)». Возникает вопрос о том, как в образовательном процессе использовать указанные выше направления развития личности, учесть при этом опыт воспитания у школьников духовно-нравственных ценностей, которые способствуют процветанию и защите Родины [8].

Важно при этом подчеркнуть информационно-познавательный уровень, который обеспечивает воспитание в информационном пространстве. Сопровождающая роль педагога заключается в том, что необходимо учитывать развитие медиасферы, которое наполнено как положительными, так и негативными сведениями. Так, учитывая особенности указанного выше документа, следует подчеркнуть: информационное обеспечение патриотического воспитания следует учитывать как на федеральном, так и на региональном и муниципальном уровнях. Дополним еще и тем, что необходима культурно-просветительская деятельность как в отношении детей, так и взрослых. Если еще придать событийный характер патриотическому воспитанию, то появляется возможность освещать события и явления патриотической направленности с учетом возраста обучающихся.

Обращение к базам данных, а также к анализу информационно-аналитических материалов патриотической направленности позволяет использовать новые технологии в воспитании детей, что способствует развитию их гражданской активности, в том числе при сопровождающей роли педагога [8]. Можем предположить, что данные действия будут способствовать и расширению тематического (патриотического по сути) блока телевизионных программ, периодической печати, литературы.

Создание предметно (музыкально) – пространственной среды в образовательной организации необходимо использовать для воспитания патриотических чувств детей, в том числе при проведении акций и оформлении стендов, посвященных знаменательным датам, а также в поисково-краеведческой деятельности школьников. Совершенно необходимо при этом учесть позиции Л.С. Выготского о том, что мышление младшего школьника постепенно становится абстрактным и обобщенным (из наглядно-действенного).

В процессе патриотического воспитания, и это следует подчеркнуть, приобретаются определенные знания о культуре, традициях, праздниках, но важно в этой связи привлечь школьников к самостоятельному поиску необходимой информации. Необходимо все-таки сопровождать процесс установления причинно-следственных связей получаемой информации, научиться обобщать эти сведения, принимать их или отвергать.

Важны и такие характеристики младших школьников: запоминание начинает регулироваться волей ребенка; внимание из непроизвольного постепенно переходит в произвольное; дальнейшее совершенствование получает воображение; складываются привычки правильного поведения.

По мнению Л.И. Божович, младшие школьники уже способны, с интеллектуальной точки зрения, более или менее адекватно оценивать последствия поступка в системе складывающихся отношений. Необходимо в целях патриотического воспитания, определить сопровождающую роль учителя, особенно когда возникают вопросы детей, а порой и поступки [1].

Несомненно, осуществляется воспитание школьников и в ходе изучения школьных предметов, а вот, по мнению Д.Б. Кабалевского, музыка – это не обычный стандартный урок, а урок погружения в искусство. Согласимся, что искусство может воздействовать на человека совершенно по-разному, так как отражает действительность с помощью специфических средств выразительности [3].

Согласимся, что музыка обладает специфическими свойствами влиять на человека, его эмоции. Означает ли это, что музыка – это одно из средств, развития нравственности личности, воспитания патриотов в том числе. Следует в этой связи подчеркнуть: необходимо средствами музыки пробудить в детях интерес и желание прикоснуться к возвышенному, а порой и величественному, ведь речь идет и об окружающем мире, отраженном в музыке. То есть другими словами: есть ли это составная часть патриотического воспитания младшего школьника.

Для реализации заявленных подходов необходим оптимальный выбор методов и форм активизации интересов школьника в условиях сопровождения (по классификации Г.И. Шукиной): сочетание разнообразных методов воздействия на детей (рассказ-объяснение, беседа с элементами инструктажа, игровые формы взаимодействия; использование (создание), ситуаций, а также выполнение заданий в сочетании с педагогическими требованиями; оптимальный выбор конкурсов, соревнований в сочетании с поощрением и рекомендациями по преодолению затруднений [10].

Содержательные аспекты воспитания (патриотического по своей направленности) школьников на уроках музыки в начальной школе включает: прикосновение к произведениям композиторов-классиков, а также погружение детей в фольклорную и духовную музыку; приобщение школьников к миру русской музыкальной культуры, образно выражаясь, познать школьниками основные жанры фольклорных произведений, отражающих традиции представителей разных национальностей.

Особую значимость приобретает метод эмоциональной драматургии на уроках музыки (Д.Б. Кабалевский, Э.Б. Абдуллин) с учетом идей М.Н. Скаткина о создании урока как своеобразного произведения, направленного на реализацию единой цели. Так, например, урок на тему «Музыка на войне, музыка о войне» в 3 классе: предполагается некое драматургическое решение в следующей логике: важно определить своеобразную эмоциональную направленность урока, но этого недостаточно и продумывается композиция урока (сочетаются и контрасты, и сходство музыкальных произведений); далее продумывается и кульминация урока, и логически выверенное и обоснованное завершение занятия.

Следует рассматривать известный в педагогической практике (Д.Б. Кабалевский) метод «забегания» вперед и «возвращения» к пройденному, вероятно, что метод перспективы и ретроспективы (Э.Б. Абдуллин) также важен в заявленном аспекте, в том числе для обеспечения взаимосвязи разнообразных тем школьной программы.

Например, «Классическая музыка» (обращение к разделу 2), тема: «Вокальная музыка» – 2 класс; «Музыка в жизни человека» (обращение к разделу 3), тема: «Песни Великой Отечественной войны – песни Великой Победы» – 3 кл.)

позволяет сформировать не только собственно музыкальные умения и навыки, но и овладеть опытом музыкально-творческой, патриотической по сути, деятельности учащихся.

Как известно, использование метода музыкального обобщения (Э.Б. Абдуллин) позволяет не только приобрести младшим школьникам знания, но и научиться обобщать, например, при изучении темы «Патриотическая и народная тема в театре и кино»: роль музыки к кинофильму «Александр Невский» С.С. Прокофьева – 3 класс (раздел 3.) «Музыка театра и кино»).

Особую направленность приобретает метод размышления о музыке (Д.Б. Кабалевский), который способствует, на основе беседования «учитель-ученик», особенно если требуется предупредить (при знакомстве с музыкальным произведением) возникающие при этом вопросы, либо ответить на них. Система сформулированных как учителем познавательных задач, а еще, если необходимо привлечь учащихся, состоит в следующем: возникающие проблемы решаются постепенно, поэтапно с неперенным сопровождением действий тех учащихся, которые не совсем справились с заданиями.

Следует учитывать метод создания композиций и художественного контекста (обращение к смежным видам искусства: патриотической и народной теме в театре и кино) (Л.В. Горюнова): слушание музыки, либо хоровое и сольное пение, в то же время возможна игра на музыкальных инструментах, к примеру, при обращении к «Народной музыке России» (раздел 1) по теме «Край, в котором ты живёшь»: это и русские народные песни, например, «Выходили красны девицы», «Вдоль да по речке» или другие.

Выводы. Патриотическое воспитание младших школьников в современных быстро изменяющихся условиях имеет не только свою специфику, но и перспективу совершенствования сопровождающей роли педагога. Необходимо осознавать: велико влияние музыки на воспитание ценностного отношения школьников к Отечеству, приобретения личностных качеств благородства, гуманности, доброты, в том числе при своевременной сопровождающей роли педагога.

Литература:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) / Л.И. Божович. – М., «Просвещение», 1968.
2. Быков, А.К. Организационно-педагогические вопросы патриотического воспитания в школе / А.К. Быков // Воспитание школьников. – 2006. – №5. – С. 4-7
3. Кабалевский, Д.Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя / Д.Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
4. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос.акад. образования. – М.: Просвещении, 2009. – 29 с. – (Стандарты второго поколения). – ISBN 978-5-09-022138
5. Лутовинов, В.И. Современный российский патриотизм: понимание, проблемы, направления развития / В.И. Лутовинов // Сотис. – 2014. – №1. – С. 6-17
6. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Проект / Под ред. чл.-корр. РАО В.И. Слободчикова. – Изд. 4-е, исправленное и дополненное. – М.: Фонд «Русский предприниматель», г. Екатеринбург. – 2022. – 32 с.
7. Петрунина, М.А. Роль музыкально-творческих праздников младших школьников в сохранении традиций / М.А. Петрунина // Обучение и воспитание в период детства: материалы международной научно-практической конференции «Педагог-наставник: история и современность», Оренбург, 22 ноября 2023 года. – Оренбург: ОГПУ, 2024. – С. 176-180. – EDN CCVWOC.
8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года / Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <https://normativ.kontur.ru/> (дата обращения: 01.06.2025)
9. Щуркова, Н.Е. Горизонт воспитания / Н.Е. Щуркова. – М.: Издательство ИТРК, 2018. – 160 с.
10. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пос. для студ. пед. ин-тов / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

Педагогика

УДК 377.6

кандидат педагогических наук, доцент Плащевая Елена Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Амурская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Благовещенск);

кандидат физико-математических наук, доцент Ланина Светлана Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск);

старший преподаватель Нигей Надежда Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Амурская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Благовещенск)

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕДИЦИНСКАЯ ИНФОРМАТИКА»

Аннотация. В условиях стремительной цифровизации здравоохранения особую актуальность приобретает проблема формирования информационных компетенций у будущих врачей. Уровень цифровой компетентности преподавателя выступает определяющим фактором эффективности образовательного процесса по медицинской информатике. В статье анализируется взаимосвязь между профессиональной готовностью педагога к использованию цифровых технологий и качеством освоения студентами-медиками информационных компетенций. Рассматриваются ключевые аспекты цифровой компетентности преподавателя медицинского вуза. Данные ключевые аспекты включают в себя: технологическую грамотность, методическую готовность к интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс и способность формировать у студентов навыки критического анализа медицинской информации в цифровой среде. Обосновывается необходимость системного подхода к развитию цифровых компетенций преподавательского состава как основы качественной подготовки медицинских кадров в условиях современного информационного общества. Установлено, что цифровая компетентность преподавателя медицинского вуза представляет собой сложное интегративное образование. Выявлена прямая зависимость между уровнем цифровой подготовки педагога и качеством освоения студентами информационных компетенций. Подтверждена потребность в комплексном развитии цифровых компетенций

преподавательского состава. Стремительное развитие информационных технологий в здравоохранении требует от преподавателей постоянного обновления знаний и освоения новых технологий.

Ключевые слова: цифровая компетентность преподавателя; медицинская информатика; информационные технологии в образовании; профессиональная подготовка врачей; электронная образовательная среда.

Annotation. In the context of rapid digitalization of healthcare, the problem of developing information competencies in future doctors is becoming especially relevant. The level of digital competence of a teacher is a determining factor in the effectiveness of the educational process in medical informatics. The article analyzes the relationship between the professional readiness of a teacher to use digital technologies and the quality of medical students' acquisition of information competencies. Key aspects of the digital competence of a medical university teacher are considered. These key aspects include: technological literacy, methodological readiness to integrate digital tools into the educational process, and the ability to develop students' skills for critical analysis of medical information in a digital environment. The necessity of a systematic approach to the development of digital competencies of the teaching staff as a basis for high-quality training of medical personnel in the conditions of the modern information society is substantiated. It is established that the digital competence of a medical university teacher is a complex integrative formation. A direct relationship was found between the level of digital training of teachers and the quality of students' acquisition of information competencies. The need for comprehensive development of digital competencies of teaching staff was confirmed. The rapid development of information technology in healthcare requires teachers to constantly update their knowledge and master new technologies.

Key words: digital competence of the teacher; medical informatics; information technologies in education; professional training of doctors; electronic educational environment.

Введение. Современное медицинское образование переживает период кардинальных трансформаций, обусловленных интенсивным внедрением информационных технологий в клиническую практику. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по специальности «Лечебное дело», выпускники должны обладать общепрофессиональной компетенцией ОПК-10 – способностью понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности [2]. Это требование отражает объективную потребность здравоохранения в специалистах, способных эффективно работать с электронными медицинскими картами, базами данных, статистическими системами и другими цифровыми инструментами.

Изложение основного материала статьи. В профессиональном стандарте врача-лечебника четко определены необходимые умения анализировать данные официальной статистической отчетности, что подчеркивает практическую значимость информационной компетентности для современного врача [1]. Однако успешность формирования этих компетенций у студентов напрямую зависит от уровня цифровой грамотности преподавательского состава медицинских вузов.

Исследования показывают, что цифровизация образования предъявляет повышенные требования в первую очередь к преподавателям, которые должны выступать надежными проводниками для студентов в мире цифровой информации [11]. Особую важность приобретает способность педагога формировать у обучающихся навыки безопасной работы с цифровыми технологиями и критического анализа информации в интернет-пространстве.

Цифровая компетентность преподавателя медицинского вуза представляет собой сложное многокомпонентное образование, включающее несколько взаимосвязанных элементов. Технологический компонент предполагает свободное владение современными информационными системами, программным обеспечением медицинского назначения и цифровыми образовательными платформами.

Методический компонент характеризуется способностью эффективно интегрировать цифровые технологии в учебный процесс, создавать интерактивные образовательные материалы и организовывать различные формы электронного обучения. Ковалева и Копытова в своем исследовании отмечают важность использования электронной образовательной среды университета на платформе Moodle для гибкой организации учебного процесса по медицинской информатике [6].

Критически важным представляется информационно-аналитический компонент, включающий умение преподавателя ориентироваться в потоке медицинской информации, отличать достоверные научные данные от псевдонаучных материалов и формировать соответствующие навыки у студентов. Как справедливо указывается в современных исследованиях, интернет содержит массу сайтов с недостоверной научной информацией, что создает серьезные риски для молодежи, не имеющей достаточных специальных знаний для критической оценки найденной информации [8].

Уровень цифровой подготовки педагога оказывает непосредственное воздействие на эффективность освоения студентами медицинской информатики, что подтверждается результатами практической деятельности кафедр медицинских вузов. Преподаватель с высокой цифровой компетентностью способен демонстрировать практическое применение изучаемых технологий, создавать реалистичные учебные ситуации и формировать у обучающихся понимание профессиональной значимости информационных компетенций.

Как показывает опыт Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, эффективность преподавания медицинской информатики напрямую зависит от способности педагога интегрировать современные информационные технологии в образовательный процесс [6].

Особое значение приобретает способность преподавателя организовывать практическую работу студентов с профессиональными медицинскими информационными системами, обучать навыкам компьютерной обработки медицинских данных и моделирования биологических процессов. В рамках курса медицинской информатики студенты изучают работу с медицинскими информационными системами федерального и территориального уровня, осваивают принципы функционирования электронных медицинских карт, знакомятся с федеральным проектом «Создание единого цифрового контура в здравоохранении на основе единой государственной информационной системы здравоохранения (ЕГИСЗ)».

Цифровая компетентность преподавателя проявляется в умении организовать работу с различными программными продуктами медицинского назначения. Так, в рамках изучения раздела «Программы общего назначения для решения медицинских задач» студенты осваивают создание и редактирование баз данных в Microsoft Access, выполняют обмен между приложениями (экспорт из Access в Excel или импорт в Excel из Access), изучают принципы связывания и внедрения объектов [9].

Компетентный преподаватель способен продемонстрировать студентам практическое применение статистических методов в медицинских исследованиях. В разделе «Компьютерная обработка медицинских данных» обучающиеся изучают способы обработки и анализа медицинской информации, включая построение уравнений регрессии и полиномиальной аппроксимации, что требует от педагога глубокого понимания как технических аспектов, так и медицинского контекста применения данных методов [7].

Особую значимость приобретает способность преподавателя актуализировать содержание курса в соответствии с современными тенденциями развития медицинских технологий. Ценность программы обучения повышается за счет лекций,

учитывающих последние разработки и тенденции в развитии медицинской информатики, в особенности вопросы разработки, создания и внедрения проектов e-Health. Студенты дополнительно хотели бы изучить такие актуальные темы, как «VR в медицине» и «Медицинские роботизированные системы», что свидетельствует о необходимости постоянного обновления компетенций преподавателя в области новейших технологий [10].

Система контроля знаний, реализованная в электронной образовательной среде Moodle, позволяет преподавателю с высокой цифровой компетентностью создавать эффективные инструменты оценивания. Тестовый блок позволяет совмещать различные виды тестовых заданий, случайным образом перемешивать вопросы и варианты ответов, что создает множество вариантов тестов из базы вопросов и затрудняет списывание [3].

Современная система медицинского образования сталкивается с рядом объективных противоречий в процессе формирования цифровых компетенций преподавательского состава. Компетентностный подход, заложенный в основу современных образовательных стандартов, нередко приводит к формированию у студентов навыков в ущерб фундаментальным знаниям, что особенно критично для медицинского образования [5].

Врач должен обладать обширными знаниями не только в медико-биологических дисциплинах, но и в смежных науках, включая физику, химию, психологию и философию. На базе этих комплексных знаний формируется способность к системному мышлению, необходимому для понимания сложных патологических процессов и принятия обоснованных клинических решений.

Насыщенность современной медицины высокотехнологичным оборудованием, использующим сложные физические принципы, еще больше обостряет проблему достаточности знаний у преподавателей медицинских вузов. Это требует от педагогов постоянного повышения квалификации и освоения новых технологических решений [4].

Важным компонентом цифровой компетентности преподавателя медицинской информатики является развитие коммуникативных навыков в цифровой среде. Способность устанавливать личностный контакт со студентами через электронные платформы, организовывать эффективную обратную связь и поддерживать мотивацию к обучению в условиях смешанного образования становится критически важной для успешного образовательного процесса.

Преподаватель должен формировать у студентов не только технические навыки работы с информационными системами, но и этические принципы обращения с медицинской информацией, понимание вопросов конфиденциальности и защиты персональных данных пациентов. Эти аспекты приобретают особую значимость в контексте цифровизации здравоохранения и внедрения электронного документооборота в медицинских организациях.

Проведенный анализ показал, что цифровая компетентность преподавателя является ключевым условием эффективного освоения студентами учебной дисциплины «Медицинская информатика» в современных условиях цифровизации здравоохранения.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Многокомпонентность цифровой компетентности: Установлено, что цифровая компетентность преподавателя медицинского вуза представляет собой сложное интегративное образование, включающее технологический, методический, информационно-аналитический и коммуникативный компоненты. Каждый из этих элементов играет критически важную роль в формировании профессиональных компетенций будущих врачей.

2. Прямая корреляция эффективности обучения: Выявлена прямая зависимость между уровнем цифровой подготовки педагога и качеством освоения студентами информационных компетенций. Преподаватели с высокой цифровой компетентностью способны более эффективно демонстрировать практическое применение изучаемых технологий и создавать реалистичные учебные ситуации.

3. Необходимость системного подхода: Исследование подтверждает потребность в комплексном развитии цифровых компетенций преподавательского состава, включая не только техническую подготовку, но и формирование навыков безопасной работы с медицинской информацией, понимание этических принципов и вопросов конфиденциальности.

4. Актуальность непрерывного профессионального развития: Стремительное развитие информационных технологий в здравоохранении требует от преподавателей постоянного обновления знаний и освоения новых технологических решений для поддержания соответствия современным профессиональным требованиям.

Выводы. Полученные результаты обосновывают необходимость создания системы целенаправленного развития цифровых компетенций преподавательского состава медицинских вузов как основы качественной подготовки врачей-кадров, способных эффективно функционировать в условиях цифрового здравоохранения. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку конкретных методик и программ повышения цифровой компетентности преподавателей медицинской информатики.

Литература:

1. Об утверждении профессионального стандарта «Врач-лечебник (врач-терапевт участковый)»: приказ Минтруда России от 21.03.2017 № 293н: зарегистрирован в Минюсте России 06.04.2017 № 46293 // СПС «Консультант Плюс Проф». – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 24.07.2025)
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 31.05.01 Лечебное дело: приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 № 988: в редакции от 27.02.2023: зарегистрирован в Минюсте России 26.08.2020 № 59493 // СПС «Консультант Плюс Проф». – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 15.07.2025)
3. Абрамова, Е.Н. Компьютерное тестирование как элемент обучения и контроля в системе дистанционного обучения / Е.Н. Абрамова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2012. – № 1. – С. 73-77
4. Гаврилюк, О.А. Организация системы личностно-профессионального развития преподавателя медицинского вуза: проблема и пути ее решения / О.А. Гаврилюк, С.Ю. Никулина, Е.А. Авдеева, И.П. Артюхов // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. – № 3. – С. 19-36. – DOI: 10.15293/2226-3365.1703.02
5. Кенжебекова, Д. Роль медицинского образования в современном обществе / Д. Кенжебекова, О.Ж. Сабекова // Современные тенденции развития науки и мирового сообщества в эпоху цифровизации: сб. материалов XIII Международной научно-практической конференции. – Москва: АЛЕФ, 2023. – С. 60-63
6. Ковалева, О.А. Преподавание медицинской информатики в университете / О.А. Ковалева, Н.Е. Копытова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2022. – Т. 21. – № 3. – С. 32-42
7. Константиновская, Н.В. О перспективах обучения статистическому анализу медико-социологических данных / Н.В. Константиновская, М.Ш. Мухаматзанова // Волгоградский научно-медицинский журнал. – 2010. – № 1(25). – С. 13-14
8. Лобач, Н.В. Формирование информационно-аналитической компетентности будущих врачей средствами электронного учебно-методического комплекса / Н.В. Лобач // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. – 2014. – № 11-12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-informatsionno-analiticheskoy-kompetentnosti-buduschih-vrachey-sredstvami-elektronno-uchebno-metodicheskogo> (дата обращения: 30.07.2025)

9. Никитин, Ю.Б. Информационные технологии в современном медицинском образовании / Ю.Б. Никитин, А.С. Котюргина, Е.И. Федорова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № V1. – С. 51-56
10. Никитин, Ю.Б. Роль медицинской информатики в подготовке будущего врача / Ю.Б. Никитин, А.С. Котюргина, Е.И. Федорова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № V2. – С. 23-27
11. Формирование цифровой грамотности обучающихся: метод. рекомендации для работников образования в рамках реализации Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» / авт.-сост. М.В. Кузьмина [и др.]. – Киров: ИРО Кировской области, 2019. – 47 с.

Педагогика

УДК 371.38:378

доктор педагогических наук, профессор Попова Валентина Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ВОСПИТАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье обоснована востребованность воспитания речевой культуры студента в условиях изменения системы высшего образования. Проведенный анализ исследований по заявленной проблеме позволяет определить: необходима обоснованная соотнесенность проектирования образовательных программ подготовки студентов педагогического вуза, в том числе усиление их воспитательной функции и коммуникативной направленности (при выявленной к настоящему времени их разнородности и разноструктурности). Актуальность состоит в повышении речевой культуры студента, учета их индивидуальных возможностей и способностей, в том числе в проекции на работу с детьми разных социальных и этнических групп при использовании медиаресурсов в том числе.

Ключевые слова: воспитание речевой культуры, образовательное пространство вуза, медиаресурсы, словолубие.

Annotation. The article substantiates the need for the development of students' speech culture in the context of changes in the higher education system. The analysis of research on this issue reveals the need for a well-reasoned correlation between the design of educational programs for students of pedagogical universities, including the strengthening of their educational and communicative functions (given the diversity and heterogeneity of these programs). The relevance of this study lies in the enhancement of students' speech culture, taking into account their individual capabilities and abilities, including their ability to work with children from different social and ethnic groups using media resources.

Key words: education in speech culture, university educational space, media resources, and word-loving.

Введение. Обращение к проблеме повышения речевой культуры студента, владения словом в современных условиях развития медиаграмотности и медиаресурсов является обоснованным и востребованным. Ориентация на сферу профессиональной деятельности, требования рынка труда, индивидуальные запросы студентов (индивидуальные маршруты получения профессии в том числе) – это своеобразный вызов времени, необходимость развития института наставничества в целях воспитания социально зрелой личности, сочетающей знания в предметной области и, несомненно, речевой культуры, владения словом.

Для обеспечения сочетания теоретической и практико-ориентированной подготовки студента педагогического вуза, вслед за В.Ю. Троицким, акцентируем, что словолубие (любовь к слову) необходимо воспитывать, поскольку образ слова возникает не только на основе использования словарей разных типов, но и в процессе постижения текстов культуры, способствующих возникновению представлений, образов, смыслов. И далее «коль в любом тексте мы имеем дело со словом, в нем воплощенном, то, чтобы овладеть полнотою слова, нужно одухотворить его через вдохновенное его преподнесение» [10, С. 68].

В современных условиях переоценки общественных и личностных ценностей особую значимость приобретает не только собственно гуманитарное знание в подготовке специалистов любого профиля, но и овладение словом (в широком смысле), что позволяет понять себя и других, наладить взаимодействие на уровне профессиональной и возникающей событийной деятельности.

Для студента педагогического вуза важно определить логику работы со словом в целях повышения речевой культуры:

- на нормативном уровне (профессиональная деятельность педагога);
- на коммуникативно-смысловом уровне (взаимодействие с обучающимися, коллегами, родителями);
- на этико-развивающем уровне (взаимодействие в социальной (поликонфессиональной) среде).

Изложение основного материала статьи. В настоящее время понятия «образование», «образовательное пространство», «образовательное пространство вуза» многогранны по своей сути, при этом следует выделить их базисные составляющие и направленность на: воспитание личности посредством овладения опытом профессиональной педагогической деятельности уже в процессе обучения в вузе, учитывая набор связанных между собой факторов, условий, событий (пространство событий), явлений, которые могут оказывать влияние на становление педагога. Уточним, что пространство событий (культурное, экономическое, политическое, экологическое) наполнено различным по характеру содержанием, а отсюда востребованность особого мироощущения, оценки действительности и поведения студентов.

Возникает проблемная ситуация: как же познать эти и другие пространства (сохранить и/или обогатить индивидуальное пространство каждого), где не только субъективно задаются множества отношений и связей, но и осуществляется деятельность государственных, общественных систем по воспитанию личности.

Необходимо учитывать будущему педагогу и собственное внутреннее индивидуальное образовательное пространство, становление которого происходит в опыте каждого: выстраивается система смыслов, то есть внутреннее смысловое пространство. Погружение студента в осмысление ценностей профессии и осознание ими смыслов владения словом на разных этапах обучения создает ценностно-смысловую сферу взаимодействия, в том числе с самим собой.

Так, для студентов-филологов, в большей степени осваивающих гуманитарный аспект образования, владение словом означает выработку нравственных убеждений, что, несомненно, способствует общению на основе уважения, доброжелательности и доверия. Кроме того, профессиональная деятельность современного учителя происходит в условиях социальной дифференциации, порой неустойчивости нравственных ориентиров, а отсюда и вопросы: обеспечивается ли достаточная поддержка вхождения нового поколения в педагогическую профессию; является ли популярной и престижной профессия учителя, что следует в этой связи предпринять, в том числе и в процессе подготовки будущего педагога?

В этой связи важна и востребована идея антропоцентричности языка (Ю.С. Степанов, Р.М. Фрумкина), то есть язык – это многомерное явление, в том числе упорядоченное саморегулирующееся явление, но язык – это и продукт культуры, важная ее составляющая, фактор формирования культурных кодов [9; 11].

Следовательно, необходимость развития речевой культуры студента позволяет проектировать развитие языковой личности во всем ее многообразии): Я-физическое, Я-социальное, Я-интеллектуальное, Я-эмоциональное, Я-речемыслительное [3; 5; 8].

В заявленном аспекте потребовалось поэтапное погружение студентов в профессиональную деятельность педагога на нормативном уровне. К примеру, диалог со словарем (словарями) является важной формой коммуникативной и познавательной деятельности человека. Студент-пользователь словарей разных типов обращается к ним в поисках ответа на конкретные вопросы, связанные не только с профессией, но и с досуговой деятельностью. Такие понятия, как «нормы нравственности», «нравственный идеал», «нравственный поступок», «языковая ответственность», «коммуникация и/или общение» – это и качества, и действия, необходимые в будущей профессиональной деятельности студента педвуза.

На *коммуникативно-смысловом* уровне предполагается создание ситуаций или непосредственное взаимодействие студентов с обучающимися на практике. Следует исходить из основополагающих характеристик русского языка как учебного предмета в разных типах школ, в том числе учитывать принципы отбора учебного материала: общедидактические и специальные (мировоззренческий, системный, функциональный, эстетический, коммуникативный, исторический, межпредметный, практический). Однако остается нерешенной проблема владения словом, словосочетанием, текстом, в том числе создания текстов в устной и письменной формах на основе реализации логико-познавательного, частотно-нормативного, логико-функционального принципов владения языком.

На *этико-развивающем* уровне проектируется взаимодействие в социальной (поликонфессиональной) среде, что предполагает изучение региональных особенностей языка(ов) и языковой ситуации, в том числе на текстовой основе. В качестве текстов можно исследовать не только собственно текстовые источники (архивные документы, произведения художественной литературы), но и произведения духовной культуры, несущие в себе этико-нравственную составляющую (живопись, скульптура, музыкальные произведения, предметы быта).

Этико-нравственный потенциал воспитания студента педвуза состоит в осмыслении и присвоении ценностей, оценки на этой основе явлений окружающей действительности, поступков людей, выбор действий, в проекции на обучающихся, с позиций добра, красоты, чуткости, взаимопонимания. При погружении в решение проблемных ситуаций взаимосвязи языка, культуры, этноса необходимо обращение к текстам культуры, осмысление, к примеру, исторической эпохи, сюжета, особенностей авторской стилистики. В проекции же на обучающихся предполагается организация работы со словом на уровне слушания и понимания, чтения, говорения и письма.

Особого внимания заслуживает *междисциплинарный характер познания студентами картины мира*, здесь особая роль принадлежит языку, то есть расширяются рамки языковой среды как важнейшей составляющей культурного пространства, в котором существует современный человек. В такой взаимосвязи обеспечивается развитие общей и речевой культуры личности, по сути происходит духовное, социальное, профессиональное самосовершенствование. Осознание студентами этой взаимозависимости для продвижения в культурном пространстве – важная задача всех, кто сосуществует, содействует в гуманитарной образовательной среде и кто ее формирует.

Востребованным является изучение накопленного опыта воспитания речевой культуры студента, а также создание и реализация, как уже отмечалось ранее, программ междисциплинарного характера, направленных на познание студентами таких направлений, как краеведение; краеведение (историческое краеведение, литературное краеведение, эколого-географическое краеведение (природоохранное), художественно-эстетическое); лингвокультурология, этнолингвистика, социоллингвистика.

Погружение в смысловые характеристики исследований В.А. Звегинцева, В.А. Масловой, Н.Б. Мечковской позволяет студенту осмыслить лингвокультурологию как науку, возникшую на стыке лингвистики и культурологи, исследующую проявления культуры, в языке народа(ов) в том числе; познать *этнолингвистику*, обеспечивающую изучение связей языка с культурой, народными обычаями, социальной структурой общества или нации в целом; погрузиться в *социоллингвистику*, побуждающую к изучению особенностей языка разных социальных и возрастных групп, в том числе таких концептов, как язык и культура, язык и история, язык и этнос [2; 5; 6].

В целях развития общей и речевой культуры следует использовать конкурсные задания на лучшего импровизатора (работа в микрогруппах). К примеру, следует доказать (или опровергнуть) правомерность предлагаемых высказываний:

1. Люди высокой культуры не враждебны к чужому мнению и не агрессивны (Д.С. Лихачев).
2. Мудрецы продумывают свои мысли, глупцы оглашают их (Г. Гейне).
3. Способным завидуют, талантливым вредят, гениальным мстят (Паганини).
4. Противник, скрывающий Ваши ошибки, полезнее для Вас, чем друг, желающий их скрыть (Леонардо да Винчи).
5. Разум человека проявляется в ясности его речи (Еврипид) [1, С. 140].

Проблемная ситуация-размышление «Будущее за теми, кто умеет хорошо говорить?» направлена на осознание языка как формы выражения национальной культуры; взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка и русского речевого поведения; овладение русским речевым этикетом, культурой межнационального общения.

Важно для современного студента понимание и принятие *культураносной (кумулятивной)* функции языка:

– восприятие языка как отражения духовно-нравственных качеств личности позволяет придать ему статус средства формирования его как личности;

– владение языком, прежде всего как средством общения, означает овладение и культурой речи (культурой общения, речевого поведения);

– в условиях российского многонационального государства изучение русского языка – это познание культуры русского народа, в том числе многообразия духовного и материального мира, понимания ценностей культуры других народов, чтобы безбарьерно общаться в многонациональной стране.

Педагогическое образование, таким образом, должно включать такие компоненты:

1. Компонент, обеспечивающий личности возможность самоидентифицироваться как представителю той или иной этнической культуры и традиции;

2. Компонент, создающий условия для включения личности в общероссийский стандарт образования;

3. Компонент, обеспечивающий включенность личности в современную мировую цивилизацию.

Важная составляющая современного педагогического образования – это обоснованная восприимчивость к изменениям, происходящим в современном обществе, в том числе связанных с обновлением содержания, технологий, методов и средств преподавания, что в результате позволит выпускнику педагогического вуза адаптироваться в новых нестандартных условиях.

Выводы. Воспитание речевой культуры студента педагогического вуза по своей направленности, содержательным характеристикам, перспективности занимает особое место в педагогическом образовании. В этой связи особую значимость приобретают мотивационные механизмы ориентации студентов на обогащение знаний о профессии как средоточия культуры: общей и профессиональной, речевой культуры как показателя владения нормами литературного языка, основы для преодоления коммуникативных неудач, то есть неуместного, некорректного использования языковых единиц разного уровня.

Литература:

1. Габдулхаков, В.Ф. Педагогическая риторика: учебное пособие / В.Ф. Габдулхаков, Н.Г. Гараева, Л.Ю. Мухаметзянова-Овсянникова. – Оренбург: Печатный дом «ДИМУР», 2003. – 272 с.
2. Звегинцев, В.А. Очерки по общему языкознанию / В.А. Звегинцев. – 2-е изд., испр. – Москва: ЛИБРОКОМ, 2009. – 383 с.
3. Козырев, В.А. Образовательная среда. Языковая ситуация. Речевая культура: монография / В.А. Козырев, В.Д. Черняк. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 171 с.
4. Колесникова, И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учебное пособие / И.А. Колесникова. – Москва: Академия, 2007. – 336 с.
5. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учебное пособие / В.А. Маслова. – 2-е изд., стереотип. – Москва: Академия, 2004. – 208 с.
6. Мечковская, Н.Б. Социальная лингвистика: пособие для студентов гуманитарных вузов и учащихся лицеев / Н.Б. Мечковская. – Москва: Аспект-пресс, 1996. – 205 с.
7. Попова, В.И. Гуманитарно-просветительская направленность воспитания студента педагогического вуза / В.И. Попова // Воспитание детей и молодежи в современных социокультурных условиях: проблемы, вызовы, решения: материалы IV Международных образовательных чтений. – Смоленск: ГАУДПОСОИРО, 2025. – С. 245-252
8. Сковорцов, Л.И. Теоретические основы культуры речи / Л.И. Сковорцов. – Москва: Наука, 1980. – 351 с.
9. Степанов, Ю.С. Константы: словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Академический проект, 2001. – 990 с.
10. Троицкий, В.Ю. Словесность в школе: книга для преподавателей русской филологии / В.Ю. Троицкий. – Москва: ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
11. Фрумкина, Р.И. Психолингвистика: учебник / Р.И. Фрумкина. – Москва: Академия, 2001. – 320 с.

Педагогика

УДК 373.3(045)

кандидат педагогических наук, доцент Приходченко Татьяна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук, доцент Винокурова Наталья Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация. Статья посвящена изучению потенциала использования нейросетевых технологий в начальной школе с целью оптимизации образовательного процесса и повышения успеваемости младших школьников. В работе анализируются способы применения нейросетей для адаптивного обучения, автоматической проверки заданий, создания дифференцированных упражнений и развития когнитивных навыков. Обозначены варианты использования нейросетевых решений в практике школьного образования, в числе которых интерактивные разговорные агенты, платформы для распознавания речи, создания иллюстраций и видеороликов и др. Особое внимание уделяется рассмотрению примеров успешного внедрения нейросетевых инструментов в практику начального образования. На конкретном примере фрагмента урока по литературному чтению проиллюстрированы возможности использования нейросетей в работе с младшими школьниками: дается описание заданий на различных этапах урока. Авторы акцентируют внимание на том, что применение этого новейшего инструментария не преследует цель полностью заменить педагога, нейросети позволяют сделать процесс обучения в начальной школе более увлекательным и интересным. В заключение авторы не только делают вывод об очевидных преимуществах использования нейросетей в образовательном процессе, но и говорят о существующих проблемах и вызовах, связанных с их применением, а также о путях преодоления обозначенных проблем.

Ключевые слова: младшие школьники, нейросети, нейросетевые технологии, образовательный процесс, персонализация обучения.

Annotation. The article is devoted to studying the potential of using neural network technologies in primary school in order to optimize the educational process and improve the academic performance of younger students. The work analyzes the methods of using neural networks for adaptive learning, automatic checking of tasks, creating differentiated exercises and developing cognitive skills. Options for using neural network solutions in the practice of school education are outlined, including interactive conversational agents, platforms for speech recognition, creating illustrations and videos, etc. Particular attention is paid to considering examples of successful implementation of neural network tools in the practice of primary education. A specific example of a fragment of a literature lesson illustrates the possibilities of using neural networks in working with primary school students: a description of tasks at various stages of the lesson is given. The authors emphasize that neural networks do not aim to completely replace the teacher; they make the learning process in primary school more exciting and interesting. In conclusion, the authors not only draw a conclusion about the obvious advantages of using neural networks in the educational process, but also talk about the existing problems and challenges associated with their use, as well as ways to overcome these problems.

Key words: primary school students, neural networks, neural network technologies, educational process, personalization of learning.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме «Возможности нейросетевых технологий в работе с младшими школьниками»

Введение. В эпоху цифровизации вопросы, связанные с применением нейросетевых технологий в образовании, приобретают все большую значимость, открывая новые возможности для учащихся и преподавателей и позволяя исследовать и гибко выстраивать процесс получения новых знаний на качественно новом уровне. Нейросети, являясь ключевым компонентом искусственного интеллекта, представляют собой математические модели, имитирующие работу человеческого мозга. Внедрение данных технологий в образовательный процесс позволяет педагогу персонализировать обучение и повысить его эффективность.

В научной литературе последних лет появилось большое количество публикаций, посвященных различным аспектам использования нейросетей для повышения качества образования (Д.А. Бояринов, Н.Г. Дюкина, Н.П. Исмаилова, М.Ю. Карлова, З.С. Курбанова, Л.С. Носова, О.И. Пендюрин, Р.В. Подколзин, А.Е. Самарина, О.В. Фурер и др.). Так, вопросы формирования иноязычной языковой компетенции посредством нейросетевых технологий нашли отражение в работах Д.А. Бирюковой, А.С. Букина, Т.А. Бунаковой, А.И. Гадировой, Г.И. Зайнуллиной, А.А. Крыловой, В.В. Селезневой и других авторов. Их применение в музыкальном образовании рассматривается О.П. Бесединой, Е.С. Загуменной, Р.А. Титовой; в дизайн-образовании – Р.З. Богоудиновой, Е.Л. Елькиной, Л.А. Каюмовой, Ю.В. Масловой, С.Б. Соломенцевой; в естественно-научном и математическом образовании – Ю.А. Генваревой, Ю.А. Гнатенко, Н.Г. Марченковой. Вопросы использования нейросетей в образовательном процессе высшего и среднего профессионального образования представлены в исследованиях А.Г. Бермуса, С.А. Зиновьевой, А.И. Минаковой, Н.П. Сухановой, О.Н. Филатовой, Е.В. Шпегель. Анализ работ показал, что в числе основных возможностей применения нейросетей отмечены: персонализация и автоматизация процессов, а также поддержка педагогов [1; 2; 6]. В частности, персонализация предполагает создание с помощью искусственного интеллекта образовательных программ, адаптированных под уровень знаний и потребности каждого обучающегося, оптимизацию целей и темпа обучения, а также учебных методик и подходов, что способствует лучшему усвоению материала. Отметим возможности нейросетей в определении «слабых мест» ученика, трудностей в освоении материала, что позволяет корректировать сложность заданий, предложить дополнительные материалы для устранения пробелов в знаниях. Автоматизация, по мнению М.Г. Савельевой и С.Б. Шмакова, дает возможность сократить время на проверку домашних заданий, разработку содержания урока, подготовку визуальных материалов, презентаций, докладов, позволяя учителям сосредоточиться на более важных аспектах своей профессиональной деятельности, таких как индивидуальная работа с учениками, реализация воспитательных мероприятий и т.д. [4]. Говоря о поддержке педагога, отметим возможности Нейроскрайба – Российского нейроассистента для создателей контента, который находит широкое применение в работе учителей начальной школы, помогая готовить разнообразные образовательные материалы, генерировать идеи для развития творческих проектов, разрабатывать планы уроков, подбирать задания и оценочные средства к ним, адаптировать материалы для учеников с особыми образовательными потребностями. Кроме того, у него есть функции по созданию текстов для чтения и обсуждения, видеоматериалов и презентаций. Таким образом, актуальность заявленной проблемы не вызывает сомнений.

Изложение основного материала статьи. Изучение потенциала нейросетевых технологий позволяет говорить об их применении уже на уровне начального образования. Достаточно большое количество публикаций современных авторов (А.С. Андрюнина, В.В. Артемьева, А.М. Емельянов, Ю.Б. Кадисон, О.В. Пересада, Ю.А. Серебrenникова) указывает на перспективность использования нейросетей для развития младших школьников. Интерактивность, присущая нейросетевым технологиям, позволяет эффективно развивать различные навыки у детей. В частности, языковые навыки, такие как чтение, письмо, говорение и слушание, получают импульс к развитию благодаря вовлекающим заданиям и диалогам [3; 5]. Раскроем некоторые варианты применения нейросетевых технологий:

1. Адаптивные обучающие системы позволяют варьировать степень сложности заданий в зависимости от текущего уровня речевого развития ребенка на основе проведенного анализа навыков и потребностей участника образовательного процесса.

2. Интерактивные разговорные агенты – виртуальные помощники, использующие синтез речи и распознавание голоса, могут стать эффективным инструментом для практики общения. Взаимодействие с диалоговыми агентами позволяет учащимся отрабатывать коммуникативные навыки и развивать уверенность в себе в контролируемой среде. Нейросетевые технологии открывают возможности для разработки персонализированных обучающих систем, таких как виртуальные наставники и тренажеры, обладающие способностью ведения диалогов с использованием различных ролевых моделей и тематических областей. Так, например, с помощью Perplexity учащиеся могут побеседовать на заданные темы с Винни-Пухом, Буратино, Незнашкой. Герои могут объяснить одну из тем, а затем предложить тест с множественным выбором, что делает такую работу удобной для закрепления нового материала.

3. Платформы для распознавания речи используются для оценки произношения и интонации, предоставляют обратную связь в реальном времени, что помогает младшим школьникам улучшать свои речевые навыки, дает возможность самостоятельно отслеживать прогресс.

4. Игровые приложения и образовательные игры. Нейросетевые алгоритмы можно использовать для создания интерактивных игровых приложений, которые мотивируют детей к обучению через игру. Это могут быть задания, направленные на закрепление грамматических правил, пополнение словарного запаса или развитие устной речи. Применение интерактивных упражнений, созданных с использованием нейросетей, способствует лучшему усвоению новых слов и развивает речевые навыки у младших школьников.

5. Анализ и обработка текстов. Технологии обработки естественного языка (NLP) могут помочь в обучении грамматике. Системы способны автоматически генерировать упражнения на основе текстов, с которыми работают дети.

6. Логопедические приложения. Нейросетевые технологии могут быть использованы в логопедических методиках, позволяя детям работать с речевыми дефектами через адаптированные игры и задания.

Данные варианты имеют весомые преимущества в плане наличия обратной связи и контроля прогресса, что способствует более быстрому исправлению ошибок и ускоряет процесс обучения.

Большое количество нейросетей позволяет учителю достаточно быстро разработать задания для урочной или внеурочной работы с учетом дифференцированного подхода в обучении, облегчает подготовку к уроку. Среди них можно выделить НейроТекстер, GigaChat, YandexGPT 3, Perplexity. Данные нейросети работают с информацией, проектируют разные типы упражнений с красивым оформлением. Они хорошо подходят для подготовки к урокам, разработки раздаточных материалов и составления проверочных работ.

В этом контексте особое внимание уделяется созданию цифровых наглядных пособий, которые не только представляют информацию в визуально привлекательной форме, но и позволяют ребенку взаимодействовать с материалом, что повышает его интерес к обучению и мотивацию. Яркие и детализированные изображения, генерируемые нейросетями, формируют устойчивые зрительные ассоциации, что помогает детям лучше запоминать новый материал и использовать его в речи. Например, при работе с иллюстрациями или интерактивными моделями младшие школьники учатся описывать изображения, задавать вопросы и отвечать на них, что способствует развитию связной речи и коммуникативных навыков.

Современные нейросетевые технологии, такие как MidJourney, Шедевр, Kandinsky 3.1, открывают новые возможности для учителя в создании визуальных материалов. Трансформируя текст в визуальные образы, эти технологии предоставляют педагогам инструмент для создания иллюстраций, соответствующих содержанию урока. В отличие от готовых материалов генерируемые изображения позволяют оптимизировать процесс обучения, подстраиваясь под специфические цели и задачи, стоящие перед учителем. Современные подходы к использованию наглядных материалов также включают создание обучающих видеороликов и интерактивных презентаций, которые помогают детям визуализировать сложные процессы и явления. Использование обучающих видеороликов способствует лучшему усвоению информации и развитию речевых навыков, так как дети могут не только видеть изучаемый материал, но и слышать его описание. Для создания презентаций к урокам можно порекомендовать нейросети Gamma, Сократик, которые умеют генерировать целую презентацию по одному промпту, помогут улучшить текст уже готовых слайдов и создать иллюстрации без дополнительного запроса.

Проиллюстрируем возможности использования нейросетей в работе с младшими школьниками. Представим фрагмент урока по литературному чтению на тему «Баба-Яга: портрет сказочной старухи». Формат проведения урока – исследование. Основная цель: сформировать умения анализировать образ персонажа художественного произведения.

На этапе *мотивации* детям предлагается ситуация: В сказочном мире все детективы волшебной страны не могут решить одно запутанное дело. Одна из старушек этой страны вызывает спорные мнения у всех жителей, они никак не могут понять: эта героиня является положительным или отрицательным персонажем? Поэтому они попросили у нас помощи, чтобы разобраться в этом сложном деле. Для начала я хочу вам рассказать, что же про нее говорят местные жители: «Среди сказочных персонажей есть одна очень интересная старушка. У нее очень необычное жилье. Она прячет себя от всех и может перемещаться в глухом лесу. Эта старушка известна своим умением варить различные зелья и давать советы, но подходить к ней я бы не советовала – ведь никто не знает, кто она на самом деле: друг или враг? Она может быть милосердной и доброй, а может и сыграть с вами злую шутку. Уже догадываетесь, что это за героиня?» (дети высказывают предположение, что эта героиня – Баба-Яга). Учитель предлагает разобраться в сложном деле, узнать больше об этой старушке и приглашает приступить к расследованию, выступив в роли детективов, которые должны разгадать все тайны сказочной героини.

На этапе *целеполагания* обучающимся предлагается интересная «улика», в качестве которой демонстрируется фото жилища сказочной героини (*все изображения генерируются с помощью нейросети Шедевр*). После того, как дети рассмотрели изображение, следует серия вопросов: Как вы думаете, кому принадлежит этот необычный дом? Почему вы решили, что это дом Бабы Яги? Чем эта избушка отличается от обычных домов? По завершении работы подводится итог, делается вывод: улика указывает на то, что загадочная старушка – это Баба-Яга.

Далее говорится о том, что одной улики недостаточно, предлагается изучить остальные материалы, собрать все улики и составить подробный портрет Бабы-Яги, которая в разных сказках ведет себя по-разному. Для начала дети знакомятся с досье Бабы-Яги, выясняют, как переводится имя «Баба-Яга» (состоит из двух слов: баба – «старуха» и яга – «злая»). Находят источники информации о сказочном персонаже, в качестве которых берутся две сказки, две улики: «Царевна-Лягушка» и «Финист – ясный сокол».

После прочтения фрагмента первой сказки и рассматривания иллюстраций учитель предлагает младшим школьникам принять участие в видеointerview с Бабой-Ягой (*Персонаж создается с помощью MidJourney, текст для персонажа генерируется с учетом заранее подготовленных вопросов ChatGPT. Далее текст озвучивается с помощью APIHOST и можно начинать диалог с Бабой-Ягой*). В качестве примеров вопросов для интервью можно использовать следующие:

- 1) Баба-Яга, почему Вы живете в избушке на курьих ножках? Что Вас привлекает в таком странном доме?
- 2) Как Вы получаете свои волшебные знания и умения?
- 3) Что для Вас самое важное в жизни?
- 4) Почему Вы так редко помогаете людям? Что должно произойти, чтобы Вы решили помочь?
- 5) Каково Ваше мнение о людях в целом? Считаете ли Вы их достойными уважения и помощи?
- 6) Баба-Яга, Вы говорите, что не помогаете просто так, но ведь Вы помогаете Василисе. Почему такое исключение?
- 7) Вы говорите, что люди жадные и глупые, но ведь Иван-царевич проявил себя как добрый и смелый. Почему Вы все еще не доверяете людям?

Ответы, полученные в ходе интервью, фиксируются в ментальной карте, что позволяет выделить основные характеристики Бабы Яги. При работе с текстом дети находят в тексте подходящий под критерий факт и кратко обозначают его на карте.

При работе с фрагментом второй сказки предлагается прослушать аудиозапись отрывка из произведения, после чего с помощью игры «Перевернутые вопросы» можно увидеть, насколько участникам понятен образ Бабы-Яги и ее поступки (например, *Ответ*: она попросила избушку повернуться к ней передом, а к лесу задом. *Вопрос*: что сказала Марьюшка избушке, чтобы та повернулась к ней? Или *Ответ*: у нее костяная нога, ноги из угла в угол, губы на грядке, а нос к потолку прирос. *Вопрос*: как описывается внешний вид Бабы-Яги, которую Марьюшка увидела в избушке?). Выполнение задания позволяет добавить в ментальную карту факты из этой сказки, сделать вывод относительно образа Бабы Яги, обратить внимание на внешность и характер героини: какая она на самом деле? стоит ли судить людей по их внешности?

Индивидуальная работа направлена на продолжение «расследования» в современном мире. Обучающимся, выступающим в роли детективов, дается задание проверить, существует ли Баба-Яга в наши дни, узнать, есть ли у нее аккаунт в социальной сети, самим создать такой аккаунт, который мог бы у нее быть. Разделившись на пары, дети должны придумать: никнейм; статус; 1 пост (историю), используя цитаты из сказок, описывая ее жизнь, мысли, интересы, отношение к героям. И в заключение детям необходимо создать изображение с помощью нейросети Шедевр, предварительно составив подробное описание (промпт) и загрузив его в нейросеть (*демонстрируются изображения, сгенерированные с помощью нейросети Шедевр*).

При подведении итогов урока младшим школьникам предлагается ряд вопросов: Какова была цель нашего урока? Достигли ли мы этой цели? Какая же она – Баба-Яга? Может ли Баба-Яга существовать в современном мире? Чем она будет отличаться?

Рассматривая сгенерированные нейросетью изображения, дети отмечают, какая чудесная Баба-Яга у них получилась, и размышляют, может ли она жить среди современных людей.

Подводя итог проделанной работе, еще раз подчеркнем, что использование нейросетей не преследует цель полностью заменить педагога, однако этот инструмент позволяет сделать процесс обучения в начальной школе более увлекательным и интересным. Развитие мотивации и интереса в процессе его использования обеспечивается за счет игрового подхода, а также системы стимулирования (например, виртуальные награды и призы за достижения и прогресс в обучении). Анализ информации, проверка и оценка фактов способствуют развитию критического мышления. Можно также говорить о влиянии нейросетей на развитие эмоционального интеллекта, когда с помощью ИИ ребенок может узнавать и различать эмоции, что важно для социального взаимодействия.

В числе положительных моментов использования нейросетевых решений можно отметить наличие обратной связи: детальный анализ ошибок учащихся, комментарии для минимизации трудностей, с которыми сталкивается ученик.

Выводы. Несмотря на очевидные преимущества использования нейросетей в образовательном процессе, существуют и определенные проблемы и вызовы, связанные с их применением:

- недостаточное техническое оснащение образовательных организаций;
- уровень квалификации педагогов;
- необходимость обеспечения безопасности использования цифровых технологий и исключения информационной перегрузки в работе с младшими школьниками.

Преодоление обозначенных проблем возможно за счет целенаправленного развития инфраструктуры школ, проведения курсов повышения квалификации для учителей и создания методических рекомендаций по использованию нейросетевых технологий в образовательном процессе.

При правильном подходе нейросетевые технологии могут стать неотъемлемой частью современного образования, содействуя развитию способностей младших школьников и формированию у них устойчивого интереса к обучению.

Литература:

1. Богоудинова, Р.З. Искусственный интеллект в системе дизайна образования / Р.З. Богоудинова, Ю.В. Маслова, Л.А. Каюмова // Бизнес. Образование. Право. – 2025. – № 1(70). – С. 302-306. – DOI: 10.25683/VOLBI.2025.70.1192
2. Карлова, М.Ю. Роль нейросетевых технологий в сфере образования в эпоху цифровизации / М.Ю. Карлова, О.И. Пендюрин // Актуальные проблемы естественных, математических, технических наук и их преподавания: сб. науч. тр. – Липецк, 2023. – С. 90-97
3. Пересада, О.В. Возможности использования технологий нейросети на уроках литературного чтения в начальной школе / О.В. Пересада // Начальное общее образование: вопросы развития, методического и кадрового обеспечения: материалы VI Всерос. науч.-метод. конф. – Иркутск: Аспринт, 2024. – С. 93-98
4. Савельева, М.Г. Сравнительный анализ использования педагогами нейронных сетей для создания учебной визуализации на основе электронного конструктора урока / М.Г. Савельева, С.Б. Шмакова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 12. – С. 290-305. – URL: <https://e-koncept.ru/2024/241216.htm> (дата обращения: 05.07.2025). – DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11216
5. Серебrenникова, Ю.А. Использование нейросетей на уроках в начальной школе / Ю.А. Серебrenникова // NOMINUM. – 2024. – № 1(13). – С. 120-127
6. Хохлов, А.В. Нейросети в образовании: инновации, перспективы и этика / А.В. Хохлов, О.В. Фурер // Мир педагогики и психологии: междунар. науч.-практ. журн. – 2024. – № 10(99). – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/nejroseti-v-obrazovanii-innovatsii-perspektivy-i-etika.html> (дата обращения: 05.07.2025)

Педагогика

УДК 5.8.2. 2

кандидат филологических наук, доцент Радкевич Анна Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат филологических наук, доцент Михайлова Ольга Евгеньевна

Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Курылева Наталия Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ (ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ)

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме изучения языка специальности в курсе освоения русского языка как иностранного. Авторы научного исследования обращают особое внимание на изучение лексики точных дисциплин (физика, математика) в связи с их растущей популярностью в современном мире. Также исследователями подчеркивается важность межпредметных связей на занятиях по РКИ. Авторами представлены два способа изучения языка специальности: классический и интерактивный. Суть первого способа состоит в поэтапной работе с текстом, второй включает в себя комплекс интерактивных упражнений, направленных на интенсивное развитие профессиональных коммуникативных навыков иноязычных студентов физико-математического профиля обучения. Такой подход способствует гармоничному освоению материала, сочетая в себе лексико-грамматический, коммуникативный, игровой, эвристический методы. Авторами представлен комплекс разнообразных упражнений, начиная от ставших классическими заданий вопросно-ответной формы и заканчивая интерактивными заданиями на анализ видеофрагментов, моделирование и отработку сюжетов с помощью нейросетей, различные ролевые и деловые игры, включающие элементы официально-делового стиля. Подобный комплекс заданий, по мнению авторов, поможет обучающимся не только освоить язык специальности, но и научиться грамотно представлять себя как будущих специалистов профессионально ориентироваться в быстро меняющихся реалиях окружающего мира.

Ключевые слова: язык специальности, физико-математический профиль, развитие коммуникативных навыков, работа с текстом, интерактивные задания, межпредметные связи, интерактивные упражнения.

Annotation. The article is devoted to the current issues of studying the language of the specialty in the classes of the RKI. The authors of the article pay special attention to the study of the vocabulary of exact disciplines (physics, mathematics) in connection with their growing popularity in the modern world. The authors also emphasize the importance of interdisciplinary relations in the lessons on RKI. The authors present two ways of studying the language of the specialty: classical work with text and a complex of interactive exercises aimed at the intensive development of professional communication skills of foreign-language students of the physical-mathematical profile of education. Thus, the theme taken as a basis by the authors is considered from different methods of studying: lexical-grammatical, communicative, game, problematic. The authors presented a variety of exercises, ranging from classic questions and answers to interactive tasks for analyzing video fragments, modeling and working out stories with the help of neural networks, various role-playing and business games, including elements of the official business style. The authors believe that such a set of tasks will help students not only to master the language of the specialty, but also to learn to present themselves competently as future specialists, to orient themselves professionally in the rapidly changing realities of the surrounding world.

Key words: language of the specialty, physics profile, development of communication skills, working with text, interactive tasks, interdisciplinary communication,

Введение. Глобальные изменения, происходящие в последние десятилетия в геополитической и социальной областях жизни современного общества, придают развитию межпредметных связей, в частности, изучению языка специальности на занятиях РКИ, всё большую актуальность. Повышенный интерес учащихся к предметам физико-математического профиля обуславливается развитием науки и техники, жизненно важными изобретениями последних лет, общим стремлением человечества к эволюции и совершенствованию. В связи с этим изучение языка специальности на занятиях РКИ становится неотъемлемой частью учебного процесса. Методология изучения языка профессиональной сферы (в нашем случае физико-математического профиля), апробация и применение различных подходов в развитии навыков владения профессиональной речью является одной из важнейших учебных задач преподавателя [2, С. 123].

Изложение основного материала статьи. На занятиях, связанных с изучением языка специальности, основными целями являются: совершенствование навыков чтения и анализа учебно-научного текста; формирование умений работы с информацией (извлечение информации из текста, выделение основной и дополнительной информации, сжатие информации); освоение лексики языка специальности; развитие профессиональной речи как репродуктивного, так и продуктивного типа [5, С. 114].

Необходимо отметить, что достижение поставленных целей – долгий и кропотливый труд, основанный на «диалоговом» характере коммуникативной диады «Преподаватель – Слушатель», успешном взаимодействии педагога с обучающимися. Достичь подобного рода взаимодействия можно главным образом с помощью тщательно отобранного, адаптированного для иностранных студентов материала, вдумчивого составления и критического осмысления разнообразных заданий, начиная с классической работы с текстом, заканчивая интерактивными упражнениями с применением возможностей нейросетей [4, С. 55]. Проиллюстрируем примерный комплекс заданий, направленных на изучение языка специальности на примере темы «Сила трения». Весь блок заданий включает в себя несколько этапов. Первый этап – работа с текстом, состоящая из предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий. Второй этап – развитие коммуникативных качеств речи. В каждом из разделов доминируют разные типы заданий и упражнений. На примере учебного научного текста «Сила трения» проиллюстрируем, как можно грамотно и функционально работать с материалом научно-популярного стиля, направленного на развитие знаний по физике. За основу работы берется текст для обучающихся уровня А2-В1. Текст включает в себя основные составляющие компоненты понятия «сила трения», а также освещает историю возникновения данного термина. Предтекстовая работа начинается с поиска значения следующих слов и выражений: сила трения, физическая величина, возникнуть, изобретатель, открытие, использование, торможение, поверхность и т.п. На основе текста, обучающийся должен найти определения данных сочетаний или их описательные конструкции в языке текста. Например, «сила трения – одна из важнейших физических величин», «она возникает при движении одного предмета на поверхности другого» или «при движении одного тела по поверхности другого». Следующим этапом становятся задания притекстового типа.

Так, во время работы с учебным материалом можно предложить учащимся выделить все встречающиеся в тексте термины. Также для снятия трудностей при чтении можно рекомендовать студентам отметить специальными символами (знак вопроса, восклицательный знак) ту информацию, которая осталась непонятной (знак вопроса), стала для них новой или наиболее интересной (восклицательный знак [3, С. 68]). Это задание поможет для дальнейшей работы с текстом, в частности, в создании аннотации письменной или устной формы. Кроме того, с целью развития навыков письменной речи можно предложить задания на трансформацию лексических единиц текста. Например, **«Преобразуйте отглагольные существительные в глаголы»:** торможение – тормозить, изобретение – изобретать и т.д. Еще одним продуктивным типом упражнений может стать работа со структурой термина и его дифференцирующими составляющими. Так, на данном этапе можно предложить учащимся соединить термин и его определение или, как вариант, найти и исправить ошибку в определении термина (задание на синонимическую / антонимическую замену) [4, С. 54]; выделить видовые компоненты ядра понятия. К примеру, сила трения – это движение одного предмета **внутри** другого/ исправляем на **«на поверхности другого»**). Следующий вариант задания «Дать краткий отрицательный ответ (в письменной или устной форме) на заданный вопрос». Например, при трении-скольжении предмет **стоит**. /Нет, при силе трения скольжения предмет **движется** (идёт, едет). Мотивирующим на поиск может стать задание «Распределите бытовые действия по типам силы трения (трение скольжение, трение покоя, трение качение)». Как вариант, могут быть предложены следующие типы действий: чистить зубы, ехать на велосипеде, тормозить на красный свет, кататься на конках, ехать с горки на лыжах, переставлять мебель, сидеть на заборе, гулять с собакой, мыть пол, играть в боулинг, играть в бильярд. Заключительным этапом становятся послетекстовые задания. Работа с текстами по специальности предполагает предъявление учащимся большого выбора заданий, так как именно послетекстовый этап посвящен развитию коммуникативных навыков [5, С. 153]. Выбор заданий зависит не только от речевых компетенций обучающихся, но и от их уровня владения изучаемым материалом в целом. К наиболее простым заданиям можно отнести ставшие классическими упражнения «Вопрос – ответ», а также работу с поиском информации из текста, которая требует наименьшего количества трансформаций. Например, «Расскажите о специфике силы трения; об истории термина; о видах силы трения. Приведите примеры». Для обучающихся продвинутого этапа могут стать эффективны задания типа «В начале текста было задано три вопроса: «Почему играет скрипка, когда по струнам проводят смычком?», «Почему на мокрой дороге автомобилю труднее тормозить?» «Как снять тесное кольцо с пальца?». Ответьте на вопросы, используя информацию о специфике силы трения». Вариантом работы для этого уровня овладения языком может стать пересказ прочитанного текста. Кроме того, хорошо зарекомендовал себя ситуативный приём «Ваш друг не был на лекции», когда один участник рассказывает тему пропущившему занятию (или нескольким отсутствующим), которые, в свою очередь, могут задавать вопросы. Вариацией на тему может стать ролевая игра «Извините, я не понял» [5, С. 177], когда один студент выступает в роли преподавателя, а все остальные задают вопросы по «непонятым» моментам, просят уточнить информацию, привести примеры. Задача «преподавателя» – объяснить информацию максимально просто, своими словами, по возможности, приводя примеры (я еду на велосипеде – пример трения качения, я чищу зубы – пример трения скольжения и т.д.).

Следующим этапом работы с текстом языка специальности является переход к коммуникативной сфере, а именно – к профессионально-коммуникативно значимой части текста. Как уже было отмечено выше, работа, посвященная введению в искусство профессиональной коммуникации, может проходить в двух направлениях – продуктивном и репродуктивном [1, С. 44]. Задания по развитию навыков репродуктивной речи связаны с работой с текстом и были представлены нами в разделе работы с текстом. Для развития навыков практически свободной профессиональной коммуникации, являющейся сложнейшим составляющим учебного процесса, представляется возможным предложить следующие задания: упражнения – разминки (например, игровое задание «Слово дня»). Выбранное слово дня (в нашем случае – термин «сила трения») обсуждается в несколько этапов: необходимо дать определение (объясните своими словами); приведите примеры. Образец:

сила трения – вред или польза? (экстренное торможение – польза, упасть с мотоцикла на большой скорости – вред); иллюстрацией может стать эпизод или история из жизни (смешные, грустные, поучительные). Пример: однажды я видел, как мальчик перебежал через дорогу на красный свет, быстро затормозил, но машина еле-еле успела остановиться) Письменный вариант задания: написание словарной статьи, при этом статья должна быть максимально короткой. Для выполнения, в помощь, студенту даются следующие вопросы: Что такое...? В чём особенность...? Как называется...? Что происходит при...?

Не менее эффективны и ролевые игры, диспуты, круглые столы [3, С. 22]. Часть заданий для данного типа упоминалась нами ранее. К заданиям, выполняемым без опоры на текст, можно отнести различные диспуты и ролевые игры, которые не только способствуют повторению и актуализации профессиональной лексики, но и позволяют развивать навыки ведения дискуссии. Так, ролевая игра «Экзамен» на которой студент, изображающий сам себя, получает билет по теме «Сила трения», можно не только поговорить по-русски на заданную тему, но и оценить выступление. Данное упражнение помогает актуализировать лексику эмоционально-оценочной сферы, «доступную» только студентам старших курсов. Группа «экспертов» может хвалить или критиковать ответы «экзаменуемого», используя такие слова и выражения, как: «Молодец! / Хвалю! / Прекрасно! / Просто отлично! / Да ты всё знаешь. / Очень хорошо. / Блестящий ответ. / Великолепно!». При неполном или некорректном ответе: «Ты не всё назвал. / Ты кое-что забыл. / Плоховато ты выучил. / Ты явно недоучил. / Ты всё перепутал. / Ты даже на простые вопросы не смог ответить» [3, С. 25]. В последнее время отмечается высокий рост интереса к работе с видеоматериалами и нейросетями. При отработке профессиональной лексики хорошо зарекомендовали себя нейросети («Кандинский» и «Давинчи»), с помощью которых можно создавать качественные видеосюжеты. Пересказ и (или) самостоятельное моделирование видео-сюжетов, сгенерированных с помощью нейросетей, делает процесс развития коммуникативных навыков более увлекательным и интересным. также большой интерес вызывает у обучающихся и работа с художественными фильмами, на примере которых можно продемонстрировать, прокомментировать и обсудить механизмы действия такой физической величины, как сила трения [2, С. 100]. Наиболее эффективным при этом является обращение к спортивным биографическим драмам, сюжет которых богат различными видами движений («Повелитель ветра», «Роднина», «Легенда № 17» и многие другие). Обсуждение перипетий жизненного пути героев фильма позволяет актуализировать профессиональную лексику, а также развить коммуникативные навыки профессиональной сферы. Так, в фильме «Повелитель ветра» явление сил трения и помогает, и мешает герою. Можно попросить студентов найти и прокомментировать такие моменты (особенно яркое финал фильма, где «затормозивший» на самом краю пропасти воздушный шар «спасает жизнь» главному герою), или, обратившись к не менее зрелищному фильму «Роднина», можно попросить объяснить интересные эпизоды (в частности, когда вернувшаяся в спорт после тяжелой болезни героиня не может кататься, но и не падает на льду).

Выводы. Важность изучения языка специальности на занятиях по РКИ трудно переоценить. Методология изучения профессиональной лексики и связанные с ней приемы создания межпредметных связей позволяют обучающимся не только овладеть навыками профессиональной коммуникации, и работе с научными текстами, но и расширить кругозор, научиться «мыслить на языке специальности средствами изучаемого языка», ориентироваться в быстро меняющихся реалиях современного мира.

Литература:

1. Маджаева, С.И. Языковая личность: значение и личностный смысл / С.И. Маджаева // Современные тенденции развития клинической психологии. Материалы научно-практической конференции. – Астрахань, 2016. – С. 57-61
2. Мангус, И. Как учить иностранный язык или советы по изучению иностранного языка / И. Мангус. – М.: Диалог – МГУ, 1999. – 91 с.
3. Сатретдинова, А.Х. Специфика обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе / А.Х. Сатретдинова // Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в медицинском вузе: материалы научно-практической конференции с международным участием, посвященной 100-летию Астраханского ГМУ / Под ред. А.Х. Сатретдиновой. – Астрахань: Изд-во ГБОУ ВПО Астраханский ГМУ, 2018. – С. 27-31
4. Учебное пособие по научному стилю речи для иностранных студентов фармацевтического факультета (базовый и I сертификационный уровни) / А.Х. Сатретдинова, З.Ж. Джудузбаева, А.И. Матюшкова, Ж.Э. Кинжигалиева. – Астрахань: Изд-во ГБОУ ВПО Астраханский ГМУ, 2016. – 90 с.
5. Щукин, А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2012 г. – 784 с.

Педагогика

УДК378

кандидат педагогических наук, доцент Романюк Оксана Николаевна

Российский государственный университет правосудия (г. Казань);

преподаватель кафедры физической подготовки Абдуллин Салават Нурисламович

Казанский юридический институт МВД России (г. Казань);

преподаватель кафедры физической подготовки Шабалина Дарья Александровна

Казанский юридический институт МВД России (г. Казань)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. Актуальность разработки педагогической модели формирования личности безопасного типа поведения у курсантов образовательных организаций МВД России обусловлена современными реалиями служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел, сопряжённой с высокой степенью риска, необходимостью принятия быстрых решений в стрессовых ситуациях и постоянным воздействием неблагоприятных внешних факторов. Сегодня особенно важно формировать у курсантов устойчивые личностные качества, обеспечивающие адекватное, взвешенное и безопасное поведение в экстремальных и конфликтных условиях. Личность безопасного типа поведения – это совокупность черт, способствующих самоконтролю, ответственности, стрессоустойчивости, правовой и нравственной зрелости. Именно такие качества позволяют сотруднику МВД не только эффективно выполнять профессиональные обязанности, но и не допускать деструктивных, рискованных и опасных форм поведения, как в службе, так и в повседневной жизни. При этом в существующей системе профессионального образования пока недостаточно полно разработаны педагогические подходы к формированию безопасного поведения как целостного личностного образования. Отсутствует единая педагогическая модель, позволяющая системно, комплексно и целенаправленно формировать у курсантов установки на безопасность и

развитие саморегуляции поведения. Современные вызовы, в том числе рост социальной напряженности, информационных угроз, радикализации среды и снижение уровня доверия к правоохранительным органам, усиливают потребность в разработке научно-обоснованных педагогических моделей, направленных на воспитание сотрудников с высоким уровнем правосознания, культуры безопасности и профессиональной этики. Таким образом, разработка и внедрение педагогической модели формирования личности безопасного типа поведения у курсантов образовательных организаций МВД России является актуальной научной задачей, имеющей важное практическое значение для системы профессионального образования, повышения эффективности подготовки будущих сотрудников и укрепления института государственной безопасности. В работе были проанализированы теоретические подходы к понятию безопасного типа личности и его структуры в контексте профессиональной подготовки сотрудников МВД, определены психолого-педагогические условия, способствующие формированию безопасного типа поведения у курсантов, разработана педагогическая модель формирования личности безопасного типа в системе профессионального образования МВД.

Ключевые слова: педагогическая модель, курсанты вузов МВД РФ, безопасное поведение, личность безопасного типа поведения.

Annotation. The relevance of the development of a pedagogical model for the formation of a personality of a safe type of behavior among cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia is due to the modern realities of the official activities of employees of the internal affairs bodies, associated with a high degree of risk, the need to make quick decisions in stressful situations and the constant impact of adverse external factors. Today, it is especially important to form stable personal qualities among cadets, ensuring adequate, balanced and safe behavior in extreme and conflict conditions. The personality of a safe type of behavior is a combination of features that contribute to self-control, responsibility, stress resistance, legal and moral maturity. It is these qualities that allow an employee of the Ministry of Internal Affairs not only to effectively fulfill professional duties, but also to prevent destructive, risky and dangerous forms of behavior, both in the service and in everyday life. At the same time, pedagogical approaches to the formation of safe behavior as a holistic personal education have not yet been fully developed in the existing system of vocational education. There is no unified pedagogical model that allows systematically, comprehensively and purposefully forming attitudes towards safety and the development of self-regulation of behavior among cadets. Modern challenges, including the growth of social tension, information threats, radicalization of the environment and a decrease in the level of trust in law enforcement agencies, increase the need to develop scientifically based pedagogical models aimed at educating employees with a high level of legal awareness, safety culture and professional ethics. Thus, the development and implementation of a pedagogical model for the formation of a personality of a safe type of behavior among cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia is an urgent scientific task that is of great practical importance for the system of vocational education, improving the effectiveness of training future employees and strengthening the institution of state security. The paper analyzed theoretical approaches to the concept of a safe type of personality and its structure in the context of professional training of employees of the Ministry of Internal Affairs, determined psychological and pedagogical conditions that contribute to the formation of a safe type of behavior among cadets, developed a pedagogical model for the formation of a safe type of personality in the system of professional education of the Ministry of Internal Affairs.

Key words: pedagogical model, cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, safe behavior, personality of a safe type of behavior.

Введение. Современные социальные, правовые и информационные реалии предъявляют к сотрудникам органов внутренних дел особые требования, связанные не только с профессиональной компетентностью, но и с личностными характеристиками, обеспечивающими безопасность как самих сотрудников, так и окружающих. В этой связи всё более актуальным становится вопрос формирования у курсантов образовательных организаций МВД России личностных качеств, соответствующих типу безопасного поведения [1].

Цель исследования: разработать и научно обосновать педагогическую модель формирования личности безопасного типа поведения у курсантов образовательных организаций МВД России.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические подходы к понятию безопасного типа личности и его структуры в контексте профессиональной подготовки сотрудников МВД.
2. Определить психолого-педагогические условия, способствующие формированию безопасного типа поведения у курсантов.
3. Разработать педагогическую модель формирования личности безопасного типа в системе профессионального образования МВД.

Реализация указанных задач позволит повысить уровень профессиональной и личностной готовности курсантов к выполнению служебных обязанностей, соответствующих современным требованиям правопорядка и безопасности.

Изложение основного материала статьи. Вопрос формирования личности безопасного типа в системе профессионального образования сотрудников МВД России приобретает всё большую актуальность в свете возрастания требований к профессиональной и личностной надежности сотрудников правоохранительных органов. В условиях нестабильной социально-политической обстановки, информационного давления и роста уровня общественной тревожности, общество нуждается в компетентных, психологически устойчивых и социально ответственных представителях органов внутренних дел.

Понятие «безопасный тип личности» в педагогической и психолого-правовой литературе рассматривается как совокупность личностных характеристик, способствующих устойчивому соблюдению правовых норм, социально приемлемому поведению, адекватной самооценке и способности к эффективному взаимодействию в социуме без нанесения вреда себе и окружающим. Это понятие тесно связано с такими категориями, как правосознание, ответственность, профессиональная этика, психологическая устойчивость и саморегуляция поведения [3].

С позиции системного подхода безопасный тип личности сотрудника органов внутренних дел можно определить как интегративное образование, включающее когнитивные, эмоционально-волевые и поведенческие компоненты. В его структуре можно выделить следующие ключевые элементы:

1. Ценностно-мотивационный компонент, включающий в себя устойчивую ориентацию на соблюдение закона, понимание социальной значимости служебной деятельности, внутреннюю мотивацию к служению обществу, а также сформированное чувство профессионального долга и гражданской ответственности.
2. Когнитивный компонент – знание правовых норм, принципов правопорядка и основ профессиональной этики, развитое правосознание и способность к критическому мышлению в условиях профессиональной неопределенности.
3. Эмоционально-волевой компонент – высокий уровень стрессоустойчивости, эмоциональная стабильность, самоконтроль, умение противостоять деструктивным воздействиям и принимать решения в условиях психологической нагрузки.

4. Поведенческий компонент, проявляющийся в способности к правомерному, безопасному и конструктивному поведению в различных социальных и служебных ситуациях, в том числе конфликтных и экстремальных.

Научные исследования в области педагогики и психологии указывают на то, что формирование такого типа поведения возможно только при наличии определенных психолого-педагогических условий, представляющих собой специально организованные факторы образовательной среды, обеспечивающие личностное развитие и устойчивое усвоение безопасных моделей поведения. К числу основных условий можно отнести следующие [2]:

1. Создание безопасной и поддерживающей образовательной среды.
2. Формирование мотивации к правомерному поведению.
3. Развитие навыков саморегуляции и стрессоустойчивости.
4. Интеграция воспитательной, учебной и служебной деятельности.
5. Использование личностно-ориентированных технологий обучения и воспитания.
6. Вовлечение курсантов в общественно значимую и социально полезную деятельность.

Таким образом, психолого-педагогические условия формирования безопасного типа поведения у курсантов представляют собой совокупность взаимосвязанных элементов образовательной среды, методик и подходов, направленных на формирование правомерного, морально устойчивого, стрессоустойчивого и социально ответственного сотрудника органов внутренних дел.

Педагогическая модель формирования личности безопасного типа курсантов образовательных организаций МВД России представляет собой целостную систему, включающую цель, принципы, этапы, содержание, формы, методы и ожидаемые результаты, направленные на развитие у курсантов устойчивых установок и поведенческих стратегий, обеспечивающих правомерное, морально-нравственное и психологически устойчивое поведение в условиях профессиональной деятельности.

Цель модели: формирование у курсантов устойчивого безопасного типа личности, способной эффективно действовать в условиях профессионального риска, сохранять правовые нормы и моральные ориентиры, обеспечивать личную и общественную безопасность.

Структура модели состоит из целевого, теоретико-методологического, содержательного, процессуально-технологического и результативного компонентов.

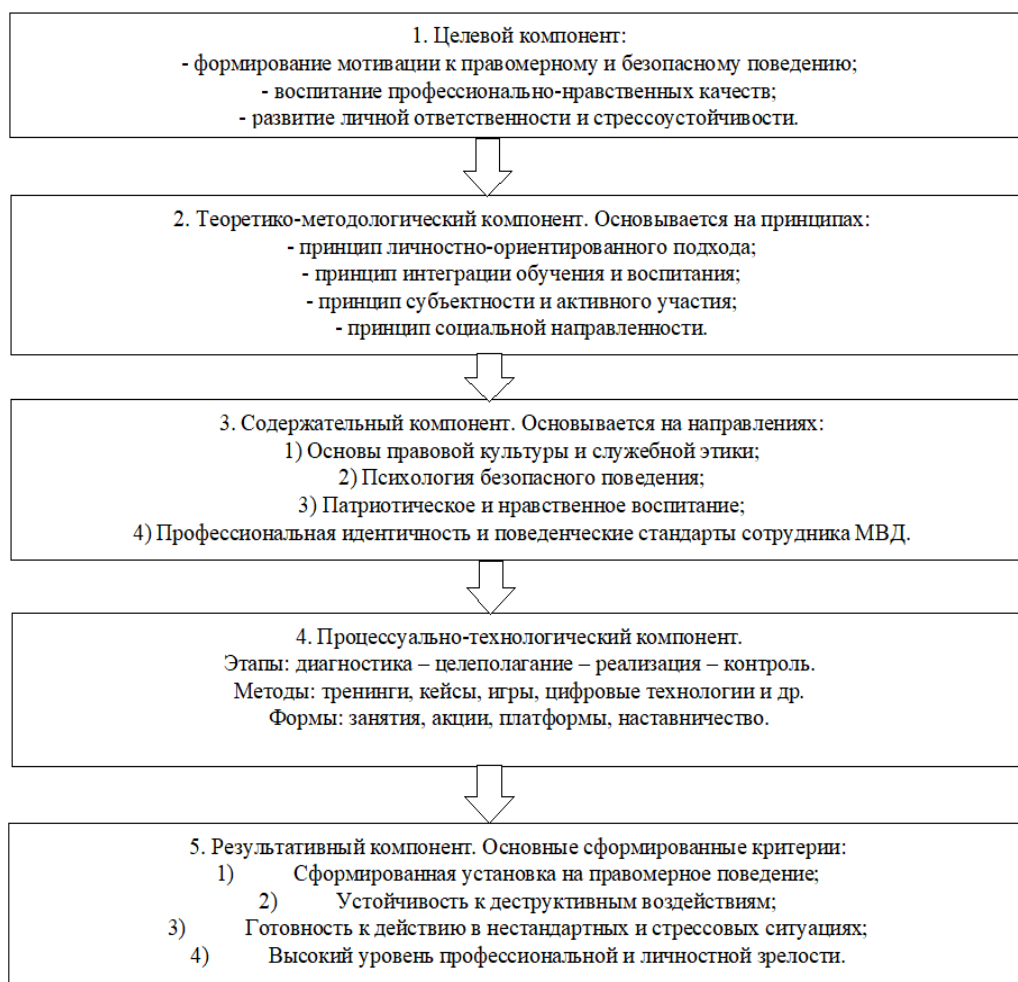


Рисунок 1. Модель формирования личности безопасного типа поведения у курсантов вузов МВД РФ

Разработанная педагогическая модель направлена на системное, целенаправленное формирование у курсантов образовательных организаций МВД России качеств безопасного типа личности.

С целью оценки эффективности разработанной модели, нами была проведена диагностика сформированности ключевых компетенций, характеризующих личность безопасного типа у курсантов.

Диагностика была проведена на базе Казанского юридического института МВД России.

До внедрения педагогической модели был проведен констатирующий этап эксперимента. В эксперименте участвовали 100 человек, им была предложена авторская анкета, целью которой являлась оценка уровня выраженности ключевых установок, умений и компетенций, формирующих безопасный тип поведения у курсантов.

Инструкция: Отметьте уровень своего согласия с каждым из утверждений по шкале: 1 – не согласен, 2 – скорее не согласен, 3 – затрудняюсь ответить, 4 – скорее согласен, 5 – полностью согласен.

Анкета

№ Утверждение

1. Я осознаю личную ответственность за безопасность граждан при исполнении служебных обязанностей.
2. В конфликтной ситуации стараюсь сохранить спокойствие и действовать обдуманно.
3. Принимаю законы и правопорядок как приоритет в своей профессиональной деятельности.
4. Умею контролировать свои эмоции в напряжённой обстановке.
5. Всегда оцениваю возможные риски перед принятием решения.
6. Готов действовать в интересах Родины даже в условиях угрозы.
7. Стремлюсь к саморазвитию и профессиональному росту.
8. Уважаю честь мундира и стараюсь не допускать поступков, порочащих профессию.
9. Готов критически осмысливать свои действия и признавать ошибки.
10. Могу самостоятельно принимать решения в нестандартной ситуации.

Интерпретация результатов.

40-50 баллов – высокий уровень: курсант демонстрирует устойчивую ориентацию на безопасное поведение, зрелую правовую и нравственную позицию; 25-39 баллов – средний уровень: присутствуют важные качества, но требуются целенаправленные воспитательные усилия; 10-24 балла – низкий уровень: необходимо системное педагогическое сопровождение, акцент на развитие личностных качеств и мотивации.

По результатам диагностики, до внедрения педагогической модели высокий уровень проявили 27% респондентов, средний – 56%, низкий – 17%.

На практике педагогическая модель формирования личности безопасного типа поведения у курсантов образовательных организаций МВД России реализовалась с сентября 2024 г. по апрель 2025 г. в процессе комплексной учебно-воспитательной деятельности, направленной на развитие профессиональных, нравственных и поведенческих качеств, необходимых сотруднику правоохранительных органов. В работе с курсантами мы работали по следующим направлениям:

1. Интеграция модели в образовательный процесс.

Модель была интегрирована в учебные курсы тематическими блоками, которые были направлены на развитие умений правомерного поведения, принятия решений в стрессовых условиях, предотвращения рисков.

Вопросы безопасности поведения интегрировались в юридические дисциплины, психологию, тактико-специальную и огневую подготовку.

Обучение проходило через кейсы: использовались реальные служебные ситуации для анализа вариантов поведения и выбора наиболее безопасной модели.

2. Организация воспитательной среды.

В работе с курсантами всегда придерживались нравственно-психологического климата: среда доверия, взаимоуважения и дисциплины, где каждый курсант чувствовал ответственность за коллектив и службу.

Были проведены воспитательные часы, тренинги, круглые столы по темам: «Профессиональное поведение в экстремальных условиях», «Служебная этика и правовые рамки», «Риск и ответственность в профессии полицейского».

3. Практико-ориентированная подготовка.

В работе с курсантами широко применяли учебные полигоны и имитационные тренировки. Моделировались чрезвычайные ситуации, конфликты, инциденты с правонарушителями, отрабатываются алгоритмы безопасного реагирования и поведения.

Курсантов сопровождали офицеры-наставники с высоким уровнем профессиональной культуры и устойчивого поведения.

4. Использование цифровых и интерактивных технологий.

В процессе реализации педагогической модели широко использовались сценарные симуляции и деловые игры; тренажёры по принятию решений в условиях неопределённости, видеотренинги и видеокейсы.

5. Диагностика и обратная связь.

По результатам диагностики проводились индивидуальные и групповые занятия по развитию эмоциональной устойчивости, коммуникативных умений, правового самоконтроля.

После внедрения модели высокий уровень проявили 65% респондентов, средний – 30%, низкий – 5%.

Это подтверждает положительное влияние модели на формирование личностных и профессиональных компетенций безопасного типа.

Выводы. В результате проведенного исследования, можно прийти к следующим выводам. Понятие «безопасный тип личности» в педагогике и психолого-правовой науке трактуется как совокупность личностных характеристик, обеспечивающих правомерное поведение, адекватную самооценку и безопасное взаимодействие в социуме. Системный подход определяет его как интегративную структуру с четырьмя ключевыми компонентами: ценностно-мотивационным, когнитивным, эмоционально-волевым и поведенческим. Их развитие требует комплексного педагогического воздействия.

Предложенная педагогическая модель включает целевой, методологический, содержательный, процессуальный и результативный компоненты. До её внедрения высокий уровень развития демонстрировали 27% курсантов, после – 65%, что подтверждает её эффективность. Модель была реализована через интеграцию в учебный процесс, организацию воспитательной среды, практико-ориентированную подготовку, цифровые технологии и диагностику.

Литература:

1. Косяченко, В.И. Особенности формирования психофизической готовности сотрудников органов внутренних дел к выполнению оперативно-служебных задач / В.И. Косяченко, Д.В. Егоренков. – Волгоград: Волгоградская академия МВД России, 2021. – 60 с. – ISBN 978-5-7899-1267-2. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46463059> (дата обращения: 20.04.2025)

2. Москаленко, Г.В. Структура безопасной личности курсантов ГПС МЧС России / Г.В. Москаленко // Сервис безопасности в России: опыт, проблемы, перспективы. Обеспечение комплексной безопасности жизнедеятельности населения: материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. – СПб.: СПбУ ГПС МЧС России, 2017. – С. 98-103. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32592547> (дата обращения: 20.04.2025)

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Савельева Нэлли Хисматуллаевна

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования устойчивой мотивации к обучению иностранным языкам и изучению культурных особенностей в профессиональном образовании. Мотивация является важнейшим элементом в иноязычном образовательном процессе. Она включает в себя методы и инструменты, которые способствуют активному усвоению иноязычных межкультурных знаний и формированию эффективной учебной среды. Автор подчеркивает идею о том, что в образовательном процессе мотивация выступает в качестве движущей силы, направляющей развитие личности. Логикой статьи мотивация определяется как отношение обучающегося к предмету изучения, которое формируется под воздействием таких факторов, как потребности, интересы, эмоции и стремления. В статье предлагается также типологизация научно-методологических подходов формирования учебной мотивации, описание структуры и функциональных характеристик феномена мотивации, формулируются практические рекомендации по формированию и развитию заявленного понятия. Научно-методологические подходы, применяемые при обучении иностранным языкам и культурам, описываются с позиции их сильных и слабых сторон, а также через призму применения данных методов на практике при обучении иностранным языкам. Особый акцент делается в пользу системно-деятельностного подхода как адекватного ответа на востребованность в современном обществе новых инфокоммуникационных технологий, а также таких качеств личности, как инициативность и прагматичность, целеустремленность, активная гражданская позиция. Удовлетворению требований, стоящих перед обществом, по мнению автора, способствует системно-деятельностный подход, содержащий в своей структуре ярко выраженный воспитательный аспект. Системно-деятельностный подход, по сути являясь междисциплинарным, имеет интегративный характер и позволяет объединить возможности профессионально-ориентированных дисциплин в вузе.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, иноязычное межкультурное обучение, мотивация, студенты, профессиональное образование.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of sustainable motivation to foreign language learning and the study of cultural peculiarities in professional education. Motivation is the most important element in the foreign language learning process. It includes methods and tools that contribute to the active assimilation of foreign-language intercultural knowledge and the formation of an effective learning environment. The author emphasises the idea that in the educational process motivation acts as a driving force that directs the development of personality. The logic of the article defines motivation as a learner's attitude to the subject of study, which is formed under the influence of such factors as needs, interests, emotions and aspirations. The article also offers a typology of scientific-methodological approaches to the formation of learning motivation, a description of the structure and functional characteristics of the phenomenon of motivation, and formulates practical recommendations for the formation and development of the stated concept. Scientific-methodological approaches used in teaching foreign languages and cultures are described from the position of their strengths and weaknesses, as well as through the prism of application of these methods in practice in teaching foreign languages. A special emphasis is made in favour of the system-activity approach as an adequate response to the demand for new information and communication technologies in modern society, as well as such personal qualities as initiative and pragmatism, purposefulness, active citizenship. In the author's opinion, the system-activity approach, which contains a pronounced educational aspect in its structure, contributes to meeting the requirements facing society. The system-action approach, being interdisciplinary in essence, has an integrative character and allows combining the possibilities of professionally oriented disciplines in higher education.

Key words: foreign language teaching, foreign language intercultural learning, motivation, students, professional education.

Введение. Мотивация (от лат. «moveo» – двигать) – это динамический процесс психофизиологического типа, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость [4].

Мотивация является важнейшим элементом в образовательном процессе. Она включает в себя методы и инструменты, которые способствуют активному усвоению знаний и формированию эффективной учебной среды. Мотивация представляет собой динамический процесс, который воздействует на поведение и отношения человека, основываясь на внутренних и внешних стимулах, побуждающих к активным действиям. Этот процесс играет ключевую роль в образовательной деятельности, так как именно мотивация определяет, насколько успешно обучающийся будет осваивать новые знания и навыки.

В образовательном процессе мотивация выступает в качестве движущей силы, которая направляет развитие личности. Изучение и грамотное использование мотивов, влияющих на учебную деятельность, занимает центральное место в работе педагогов. Мотивация определяется как отношение обучающегося к предмету изучения, которое формируется под воздействием таких факторов, как потребности, интересы, эмоции и стремления. Эти элементы создают сложную динамическую систему, которая влияет на принятие решений и самооценку обучающегося [8; 9].

В образовательном контексте мотивация понимается как [5; 6; 8]:

1. совокупность внутренних и внешних факторов;
2. процесс побуждения к познавательной деятельности;
3. система мотивов, определяющих учебное поведение.

Изложение основного материала статьи. Исследование мотивации является одной из ключевых задач педагогической психологии и дидактики. Несмотря на определённые успехи в этой области, многие аспекты мотивации остаются недостаточно изученными. Управление мотивацией и её изменчивость представляют собой сложные задачи, требующие дальнейшего исследования и разработки новых подходов.

В психолого-педагогической литературе рассматривается как сложный и многогранный процесс, который включает в себя как внутренние, так и внешние факторы, влияющие на поведение и деятельность человека. Мотивация в

образовательном контексте изучается с точки зрения её влияния на учебную деятельность, успеваемость и личностное развитие обучающихся [3].

Представители бихевиористского подхода [7; 14] рассматривают мотивацию как реакцию на внешние стимулы, роль подкрепления и наказания. Практическое применение в языковом обучении заключается в системе токен-экономики (жетоны за правильные ответы), таблицах лидеров с накоплением баллов. В рамках этого подхода мотивация рассматривается как реакция на внешние стимулы. Бихевиористы считают, что поведение человека определяется внешними факторами, такими как поощрения и наказания. В образовательном процессе это может проявляться в виде системы оценок, похвалы или критики со стороны учителя. Пример применения: система баллов за активность на занятиях с возможностью обмена на дополнительные баллы к итоговой оценке.

Когнитивный подход [2; 10] основан на акцентировании мыслительных процессов, целеполагании. Практическое применение предполагается в постановке SMART-целей в языковом обучении, ведении дневников языкового прогресса. Пример: ученики ставят конкретные цели (за месяц выучить 50 новых слов по теме «Путешествия») и отслеживают прогресс.

Когнитивные теории мотивации акцентируют внимание на внутренних процессах, таких как мышление, восприятие и понимание. Согласно этому подходу, мотивация возникает из-за стремления человека к достижению целей, которые он сам себе ставит. В образовании это может быть желание получить знания, развить навыки или достичь определённого уровня мастерства. Пример практического применения подхода: совместное (с обучающимися) составление индивидуальных чек-листов языковых целей на четверть.

Гуманистический подход [9] предусматривает потребность в самореализации, важность автономии как центральный фактор эффективного обучения. Практическое применение данного подхода заключается в организации персонализированных проектов, оформлении «уголков интересов» в аудитории. Пример: студент, увлекающийся футболом, готовит презентацию о любимой команде на иностранном языке.

Гуманистическая психология, представленная такими учёными, как Абрахам Маслоу и Карл Роджерс, рассматривает мотивацию как стремление к самореализации и личностному росту. В образовательном процессе это проявляется в создании условий для развития индивидуальности каждого обучающегося, поддержке его интересов и потребностей. Пример: выбор темы для итогового проекта из предложенного списка с учетом личных интересов.

Деятельностный подход [8] рассматривает мотивацию как компонент деятельности во взаимосвязи с практическими задачами. Практическое применение выражается в выборе тем для эссе, гибких дедлайнов. Пример: список из 10 тем для сочинения, где студенты выбирают 3 наиболее интересные. В рамках деятельностного подхода мотивация рассматривается как неотъемлемая часть деятельности человека. Согласно этому подходу, мотивация формируется в процессе выполнения определённых задач и достижения целей. В образовании это может быть связано с выполнением учебных заданий, проектов и исследовательской работы.

Социально-психологический подход [11; 13; 15] основан на идее о влиянии социального окружения и роли референтных групп. Практическое применение предполагается в групповой работе с распределением ролей, назначении «языковых наставников» из числа студентов старших курсов. Пример: старшекурсники демонстрируют первокурсникам, как подготовиться к устному выступлению. Этот подход акцентирует внимание на социальных аспектах мотивации, таких как влияние группы, коллектива и социальных норм на поведение человека. В образовательном процессе это может проявляться в виде стремления к признанию среди сверстников, желания быть частью коллектива или достичь определённого социального статуса.

Каждый подход имеет свою ценность в зависимости от учебной ситуации. Оптимальные результаты достигаются при комбинации подходов: например, бихевиористские методы для начальной мотивации с постепенным переходом к гуманистическим и когнитивным стратегиям.

Основными компонентами мотивации в психолого-педагогической литературе выступают [1; 4]:

1. Потребности, которые являются основным источником мотивации. Они могут быть как физиологическими (например, потребность в отдыхе), так и психологическими (например, потребность в признании или самореализации).
2. Цели, определяющие направление мотивации. Они могут быть как краткосрочными (например, выполнение домашнего задания), так и долгосрочными (например, получение высшего образования).
3. Интересы, играющие важную роль в формировании мотивации. Они могут быть связаны с определёнными предметами, видами деятельности или областями знаний.
4. Эмоции, оказывающие значительное влияние на мотивацию. Положительные эмоции, такие как радость и удовлетворение, усиливают мотивацию, тогда как отрицательные эмоции, такие как страх или разочарование, могут её снижать.
5. Ценности, которые определяют, что является важным для человека. Они могут быть связаны с образованием, карьерой, семьёй или другими аспектами жизни.

Мотивация в образовательном процессе играет ключевую роль, так как она является движущей силой, которая определяет активность студентов, их стремление к знаниям и успешность в обучении. Мотивация влияет на то, как обучающиеся воспринимают учебный материал, насколько они вовлечены в процесс обучения и как они применяют полученные знания на практике. В образовательном контексте мотивация рассматривается как сложный процесс, который включает в себя как внутренние (интересы, потребности, цели), так и внешние (поощрения, оценки, социальное признание) факторы.

Функции мотивации [1; 3; 4; 11]:

1. Активизация учебной деятельности.

Мотивация способствует тому, что студенты начинают активно участвовать в учебном процессе. Она стимулирует их к выполнению заданий, участию в дискуссиях и поиску дополнительной информации. Без мотивации учебная деятельность может стать пассивной и неэффективной.

2. Повышение успеваемости.

Студенты с высокой мотивацией, как правило, демонстрируют более высокие результаты в обучении. Они стремятся к достижению целей, лучше усваивают материал и более ответственно подходят к выполнению заданий.

3. Развитие познавательного интереса.

Мотивация способствует формированию устойчивого интереса к предмету или области знаний. Обучающиеся начинают видеть ценность в том, что они изучают, и стремятся углубить свои знания.

4. Формирование самостоятельности.

Мотивированные студенты чаще проявляют инициативу и самостоятельность в обучении. Они не ждут, когда педагог даст им задание, а сами ищут способы применить свои знания на практике.

5. Создание положительной учебной атмосферы.

Мотивация способствует созданию благоприятной атмосферы в учебной аудитории. Студенты, которые заинтересованы в обучении, более активно взаимодействуют друг с другом и с педагогом, что делает процесс обучения более продуктивным и увлекательным.

В современной педагогической психологии выделяется пять ключевых уровней учебной мотивации, каждый из которых характеризуется определенными поведенческими и эмоциональными проявлениями [3; 14]:

1. Высокий уровень мотивации (познавательльно-ориентированный).

Обучающиеся с данным типом мотивации отличаются активной познавательной позицией – они искренне заинтересованы в получении знаний и стремятся к максимально качественному выполнению учебных задач. Для них характерны: высокая дисциплинированность (точное следование инструкциям педагога), ответственность (тщательная подготовка к занятиям, выполнение домашних заданий), эмоциональная вовлеченность (сильное переживание неудач, стремление к исправлению ошибок). Такие студенты учатся не только ради оценки, а ради самого процесса познания, что делает их наиболее успешными в академической среде.

2. Хорошая учебная мотивация (социально-нормативный уровень).

Этот уровень характерен для студентов, которые успешно адаптированы к образовательной системе и демонстрируют стабильную учебную активность. Их мотивация базируется на стремлении соответствовать ожиданиям (педагогов, работодателей, родителей), привычке к систематическому обучению (выполнение заданий без глубокой личной заинтересованности) и удовлетворении от успеха (но без сильного стресса при неудачах). Такой тип мотивации считается условной нормой, так как отражает стандартное отношение к учебе у большинства обучающихся.

3. Умеренная мотивация с внеучебной доминантой (социально-интерактивный уровень).

Обучающиеся этой категории положительно воспринимают образовательное учреждение, но не из-за учебного процесса, а благодаря возможности общения (друзья, педагоги), внешним атрибутам (университетские мерчи, студенческий билет, статус студента) и внеучебной активности (секции, мероприятия). Их познавательный интерес слабо выражен, поэтому на уроках они могут отвлекаться, но при этом не нарушают дисциплину радикально. Главная потребность – эмоциональный комфорт, а не академические достижения.

4. Низкая учебная мотивация (избегающий уровень).

Студенты с таким уровнем посещают занятия неохотно, часто ищут поводы для пропусков. Их поведение характеризуется пассивностью на занятиях (занятие посторонними делами, отсутствие включенности), трудностями в усвоении материала (пробелы в знаниях, отставание от программы) и слабой адаптацией (проблемы с соблюдением правил, конфликты с педагогами). Их мотивация близка к нулевой – они учатся только под давлением внешних стимулов, без внутренней заинтересованности.

5. Негативная учебная мотивация (дезадаптивный уровень).

Наиболее проблемная группа, для которой образовательное учреждение ассоциируется с дискомфортом и стрессом. Ключевые признаки: хроническая неуспеваемость (неспособность справиться с программой), конфликтность (проблемы в общении с однокурсниками и педагогами); открытое сопротивление (отказ выполнять требования, прогулы, агрессивное поведение). Такие обучающиеся воспринимают учебное заведение как враждебное пространство, а обучение – как принудительную обязанность, что требует психолого-педагогического вмешательства.

Мотивация не является статичной – она зависит от множества условий, среди которых: организация образовательного процесса (гибкость системы, методы преподавания), социально-психологический климат (атмосфера в коллективе, стиль общения педагогов), индивидуальные особенности студента (темперамент, самооценка, предыдущий опыт обучения), внешние стимулы (поощрения, наказания, конкуренция) [13].

Учебная мотивация – динамический показатель, который может меняться под воздействием педагогической поддержки, изменения среды или личностного роста обучающегося. Формирование устойчивой мотивации к изучению иностранного языка у требует комплексного методологического подхода, учитывающего психолого-педагогические особенности, индивидуальные потребности обучающихся и возможности современных образовательных технологий. В методике преподавания иностранных языков выделяют несколько ключевых стратегий, направленных на повышение учебной мотивации [6; 10; 15].

Личностно-ориентированный подход. Данный подход предполагает учет индивидуальных интересов, способностей и уровня подготовки каждого обучающегося. От педагога ожидается применение дифференцированных заданий, позволяющие каждому студенту работать в зоне ближайшего развития; включать в содержание учебных занятий тематику, актуальную для студенческого возраста (увлечения, современные тенденции, межкультурное общение); предоставлять свободу выбора (темы проектов, формы выполнения заданий).

Коммуникативно-деятельностный подход. Поскольку основной целью изучения иностранного языка является развитие коммуникативных навыков, важно создавать условия для реального общения. Для этого могут использоваться следующие методы:

1. применение игровых технологий (ролевые игры, симуляции реальных ситуаций);
2. использование парной и групповой работы (дискуссии, проекты, дебаты);
3. интеграция аутентичных материалов (видео, песни, статьи, соцсети).

Системно-деятельностный подход. Системно-деятельностный подход рассматривает в качестве основной цели образовательного процесса развитие личности обучающегося в ходе овладения мультиаспектных видов деятельности. Процесс обучения рассматривается не только как овладение определенными компетенциями, но и как процесс духовно-нравственного и социального развития индивида. Образовательный процесс в соответствии с положениями системно-деятельностного подхода организуется с целью формирования потребности и способности творческого освоения и трансформации новой учебной информации, а также выбора новых профессиональных знаний в специально организованной деятельности.

Выводы. В современном обществе востребованы новые инфокоммуникационные технологии, такие качества личности, как инициативность и прагматичность, целеустремленность, активная гражданская позиция. Удовлетворению требований, стоящих перед обществом, способствует системно-деятельностный подход, содержащий в своей структуре ярко выраженный воспитательный аспект.

Деятельность всегда представляет собой систему, нацеленную на результат: основу любого вида деятельности составляет целенаправленная система с обозначенным конечным результатом, выступающим в роли системообразующей детерминанты. Деятельностная направленность трансформируется в системно-деятельностный подход в соответствии с положением о единстве разумного, личностного и деятельностного. В процессе профессионального образования системно-деятельностный подход приобретает характерную взаимосвязь, основанную на системности и деятельности, выражающуюся в системном и деятельностном подходах соответственно. Таким образом, можно констатировать наличие взаимосвязи и методологического эффекта применения системного и деятельностного подходов, позволяющих реализовать

системность при организации деятельности. Системно-деятельностный подход, по сути являясь междисциплинарным, имеет интегративный характер и позволяет объединить возможности профессионально-ориентированных дисциплин в вузе.

Литература:

1. Воронова, Е.Н. Современные аспекты учебной мотивации / Е.Н. Воронова. – Москва: Просвещение, 2022. – 198 с.
2. Деси, Э. Теория самодетерминации / Э. Деси, Р. Райан. – Москва: Смысл, 2020. – 360 с.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Москва: Логос, 2020. – 384 с.
4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 512 с.
5. Китайгородская, Г.А. Методика интенсивного обучения / Г.А. Китайгородская. – Москва: Высшая школа, 2020. – 280 с.
6. Колесникова, И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания / И.Л. Колесникова. – Москва: Дрофа, 2022. – 432 с.
7. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2022. – 368 с.
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2019. – 352 с.
9. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: диагностика и коррекция / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2020. – 400 с.
10. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранных языков / М.В. Ляховицкий. – Москва: Высшая школа, 2021. – 360 с.
11. Маркова, А.К. Диагностика учебной мотивации школьников / А.К. Маркова. – Москва: Педагогика, 2021. – 144 с.
12. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Санкт-Петербург: Питер, 2020. – 400 с.
13. Пономаренко, И.Л. Внешняя мотивация как фактор неудовлетворенности профессиональной деятельностью / И.Л. Пономаренко, Л.Б. Кадышева // Гуманитарные науки. – 2024. – № 3(67). – С. 141-146. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneshnyaya-motivatsiya-kak-faktor-neudovletvorennosti-professionalnoy-deyatelnostyu> (дата обращения: 15.06.2025)
14. Скаткин, М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н. Скаткин. – Москва: Педагогика, 2021. – 240 с.
15. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – Москва: Академия, 2020. – 288 с.
16. Щукин, А.Н. Методика преподавания иностранных языков / А.Н. Щукин. – Москва: Филоматис, 2023. – 480 с.

Педагогика

УДК 159.99

магистрант Финансово-экономического института,

кандидат философских наук, доцент Сергеева Анжелика Ивановна

ФГАОУ ВО Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);

кандидат экономических наук, доктор социологических наук, профессор кафедры социологии

и управления персоналом Финансово-экономического института Борисова Ульяна Семёновна

ФГАОУ ВО Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ ЭМЕРДЖЕНТНОСТИ В РАМКАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. Исследования в области педагогического взаимодействия будут актуальны всегда, так как проблемность связана с социально-культурным взаимодействием в целом, охватывает межличностные контакты. Современные процессы, усиливают внимание в исследовании влияния ценностных ориентаций на формирование личностных качеств обучающихся. Ценностная проблематика всегда была актуальной для педагогики, так как ценности проявляются в социальном поведении личности или группы. В статье для исследования аксиологических аспектов эмерджентности использована диспозиционная теория. В данной теории можно найти объяснение предрасположенности личности к определенному поведению и определить диспозицию как субъективную установку. Также в статье использованы аксиологический и системный подходы, с помощью которых определена эмерджентность, как внезапно возникающая ситуация, новые обстоятельства, которые не были запланированы и не отвечают обычной стратегии поведения. Эмерджентность необходимо учитывать при анализе ценностной ориентации, как один из факторов педагогического взаимодействия, при определении ценностного выбора, нелинейности человеческого поведения. Системный подход применён в контексте осмысления выбора ценностей как целостной совокупности, их взаимосвязи. Анализ аксиологических аспектов эмерджентности предполагает выявление общих предпосылок в анализе ценностей, систематизации их рассмотрения в педагогике.

Ключевые слова: система, ценности, образование, педагогика, мышление, поступки, ценностная ориентация, педагогическая ситуация.

Annotation. Research in the field of pedagogical interaction will always be relevant, since the problem is associated with socio-cultural interaction in general, covers interpersonal contacts. Modern processes increase attention in the study of the influence of value orientations on the formation of personal qualities of students. Value issues have always been relevant for pedagogy, since values are manifested in the social behavior of an individual or group. In the article, the dispositional theory is used to study the axiological aspects of emergence. In this theory, you can find an explanation for the predisposition of the individual to a certain behavior and define disposition as a subjective attitude. The article also uses axiological and systemic approaches, with the help of which emergence is defined as a suddenly arising situation, new circumstances that were not planned and do not correspond to the usual strategy of behavior. Emergence must be taken into account when analyzing value orientation, as one of the factors of pedagogical interaction, when determining the value choice, nonlinearity of human behavior. The system approach is applied in the context of understanding the choice of values as a holistic set, their interrelation. Analysis of the axiological aspects of emergence involves identifying common prerequisites in the analysis of values, systematization of their consideration in pedagogy.

Key words: system, values, education, pedagogy, thinking, actions, value orientation, pedagogical situation.

Введение. Актуальность изучения проблем аксиологии в контексте педагогического взаимодействия, обусловлено не только развитием цифровой технологии, но и глобализацией, которые меняют социально-культурную жизнь и ценностную ориентацию личности. При этом важно, какие именно ценностные ориентации оказываются доминирующими. Аттитюд включает несколько элементов как предрасположенность к оцениванию, восприятию. Доминирующими ценностями могут быть ценности, сформулированные, в основном, под влиянием семьи, школы. Подобное понимание дополняется эмерджентностью, который указывает на незапланированное возникновение событий, нелинейность ситуационных процессов в педагогическом взаимодействии. Нелинейность допускает много альтернатив, также и динамизм, случайность в поведении обучающихся. В социальной системе эмерджентным характеристикам системы можно придать качества ценности. Эмерджентность также как и объясняет сложные процессы в термодинамике, биологии, может и применён в

аксиологии, человеческая деятельность включает много сценариев, выбора своего и коллективного поведения, будущего развития, которое зависит также и от ценностей. Педагогическое взаимодействие есть процесс, который также обладает свойствами нелинейности, оно динамично. Эффект эмерджентности можно наблюдать в школьном коллективе, в студенческой группе, учёт эмерджентности интересен тем, что позволяет существенным образом направить команду на достижение цели через реализацию потенциала команды, без применения определённых усилий и контроля.

Изложение основного материала статьи. В исследовании использованы системный и аксиологический подходы, диспозиционная теория, с целью определить ценностный аспект эмерджентности.

Проблему ценностей в образовательной среде изучали многие отечественные и современные педагоги (П.Г. Щедровицкий, Е.Н. Шварц, Б.М. Бим-Бад, Б.С. Брушлинский, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, С.З. Гончаров, И.И. Докучаев, А.Г. Здравомыслов, М.С. Коган, Д.А. Леонтьев, М. Рокич, М. Шеллер и другие). Так как ценности оказывают значительное влияние на выбор друзей, профессии, на отношения в семье, необходимо учитывать и эмерджентные свойства системы. Система ценностей играет важную роль при принятии решений, позволяет ориентироваться в социальных отношениях, выбирать необходимое, важное для человека. Когда необходимо принять какое-либо решение, именно ценности помогают понять, какое из них будет наилучшим выбором. При этом, всегда есть разные варианты развития событий и присутствует нелинейность, которую необходимо учитывать. В этом состоит содержательный аспект эмерджентности.

Взаимодействие в педагогике связывали с теорией обучения, с принципами, методами обучения, с воспитательной работой (М.Н. Скаткин, А.Н. Тубельский, Н.Е. Щуркова и др.). Сегодня педагогическое взаимодействие понимают как процесс, который происходит между воспитателем и воспитанником в процессе учебно-воспитательной работы, где целью является развитие личности ребенка. Также педагогическое взаимодействие понимают как личностный контакт воспитателя и воспитанника [3, С. 64]. В частности, участие взрослого и ребенка в совместной деятельности, которая проявляется как опека, наставничество, партнерство, сотрудничество, содружество [2, С. 45]. Исследователи отмечают, что педагогическое взаимодействие включает разные аспекты: внешние факторы, знание, умения, навыки воспитанника, личностные качества, природные задатки, способности, как педагогическое воздействие и ответная реакция, как организованная планируемая структурированная деятельность. В.И. Андреева и А.И. Бочарева рассматривают синергетические возможности педагогического взаимодействия [1]. В некоторых работах авторы подчеркивают включенность педагога в жизнь ребенка, раскрывают позицию педагога (защита, помощь, поддержка) [4; 6]. Также авторы выявляют сходство и различие мнений участников педагогического взаимодействия (согласованное, нейтральное, несогласованное), направленность всего процесса и результата взаимодействий (деструктивные, рестриктивные, конструктивные и другие) [4, С. 105-106].

Анализ исследований показал, что заложенные базовые ценности служат фундаментом, помогая оставаться устойчивыми в различных ситуациях. Также и при принятии решений. Диспозиционная установка, аттитуд, которые определяют поведение личности в разных ситуациях могут быть осмыслены в рамках эмерджентности. Представитель диспозиционной теории В.А. Ядов выделил четыре уровня диспозиций. В рамках исследования из четырёх интересует «ценностные личностные ориентации», так как данный тип установок определяет формирование целей жизни и способствует «саморегуляции поведения человека. В структуре личности выделяются «низшие», «высшие» установки, которые связаны с ценностными ориентациями человека. В.А. Ядов понимал диспозицию личности как систему предрасположенностей или установок к конкретному поведению [8]. Главной функцией всей диспозиционной системы, по мнению В.А. Ядова является поведение индивида в социальной среде, реакция индивида на воздействия внешней среды. В.А. Ядов понятие диспозиции показал как взаимосвязь конкретных социальных условий индивида и его субъективного отношения к ним. Учение диспозиционной регуляции поведения личности объясняет поведение личности в разных ситуациях. Выработка системы ценностей, их усвоение личностью является основой развития личности. Ценностные установки, ценностные ориентации являются общими регуляторами человеческого поведения.

В учебной организации (детский сад, школа, учебное заведение), группа создает большее, чем просто сумма членов и это предстаёт как новое свойство. Учебная организация есть система. Эмерджентность показывает нелинейность процессов, неопределённость, образование новых свойств. Системный подход позволяет определить эффект эмерджентности, когда целое дает больше совокупности его элементов за счет связей между ними. Эмерджентность показывает появление у системы новых свойств, которые были не присуще элементам системы. Возможности системы превосходят сумму возможностей составляющих её частей, общая производительность или функциональность системы выше, чем у простой суммы элементов. Эффективность педагогического взаимодействия в любой группе зависит от того, насколько группа может формировать свои эмерджентные качества. Группа, в рамках формальных и неформальных отношений, основываясь на ценностях, стремится реализовать свой совокупный потенциал, позволяя реализоваться коллективным ценностям как взаимопонимание, дружба, согласие и другие ценности. В этом заключается потенциал, роль ценностей в развитии педагогического взаимодействия, любой социальной группы. В рамках диспозиционной концепции потребности структурируются по уровням включения личности в различные сферы общения: семейное, школьное окружение, разные контактные группы, трудовой и образовательной деятельности, в социальную систему через освоение культурных ценностей общества. Высший уровень диспозиционной иерархии образует система ценностных ориентаций на жизненные цели и средства их достижения, которые формируются на основе социальных потребностей личности. Целеполагание представляет собой некий план, важнейшим элементом которого выступают разные цели, связанные с познанием, семейной и общественной жизнью. «Аттитюды» применимы в педагогической среде, так как рассматривают обширную систему социальных связей личности, где всё регулируется диспозиционной системой индивида. Но доминирующие ценности выступают системообразующим признаком предрасположенности индивида к восприятию разных условий деятельности.

Необходимо отметить, качественную определенность ценностей, которые сохраняют своё значение тысячелетиями. В этом плане, аксиологический аспект эмерджентности проявляется в устойчивости человека к внешним факторам, эмерджентность не всегда следствие, а является возможностью. По мнению известного психолога Г. Олпорта, который развивал учение о диспозиции личности, личность есть система, которая динамична, всё время меняется и развивается, состоит из диспозиций, которые определяют его поведение в разных ситуациях. Он выделил семнадцать определений аттитюда: как определённое состояние сознания, нервной системы, готовность к реакции, как предшествующий опыт, как направляющее поведение человека. Тем самым, он подчеркивал регулятивную роль аттитюда. Выделяют четыре основные функции аттитюда: приспособительную, когнитивную, регуляторную, защитную (способствует разрешению внутриличностных конфликтов).

Выводы. В данной статье рассмотрены аксиологические параметры эмерджентности в рамках педагогического взаимодействия. Системный подход позволит в перспективе изучить социально-педагогическое взаимодействие в образовательной сфере, социально-психологические процессы с учётом эмерджентности. Исследование в данной сфере в контексте аксиологических характеристик открывает новые грани педагогического взаимодействия. Проблемой является внедрение ценностного подхода. Например, внедрение ценностного подхода в управлении школьной группой позволил бы

существенным образом направить команду на достижение цели через реализацию потенциала команды, без применения определённых усилий и контроля. В этом плане, интересны работы, направленные на мотивационный потенциал личности, формирование их в процессе социализации и индивидуального развития, оценки личностного потенциала. Кристин Шатене раскрывает природу индивидуальных, групповых и социальных ценностей в рамках социальной психологии [7]. Исследование групповых ценностей также является одним из важных процессов в организации деятельности детей в детском садике, школьников, студенческой молодёжи.

В завершении следует отметить, что анализ эмерджентности показывает её значимость для понимания поведения личности, социальных систем. Необходимо отметить междисциплинарный характер эмерджентности, когнитивный потенциал. Эмерджентность можно эффективно использовать для анализа сложных систем, которые сложно объяснить с помощью традиционных подходов. Например, концепцию эмерджентности используют для анализа устойчивости экосистем, тем самым показывают, как их способность к адаптации возникает из сложных взаимодействий между компонентами экосистемы, упорядоченность биологических систем являются эмерджентными свойствами, теория эмерджентности позволяет объяснить возникновение качественно новых свойств. В области нейробиологии и когнитивных наук теория эмерджентности нашла широкое применение для объяснения феномена сознания. Таким образом, новые свойства эмерджентности могут быть раскрыты и в социальных, общественных явлениях, осмыслена их устойчивость в учебно-воспитательной системе. Изучение видов педагогического взаимодействия предполагает разностороннее рассмотрение, также и с учётом нелинейности разных процессов и межличностных контактов, где любая ситуация, в том числе и конфликты в среде обучающихся, носят зачастую незапланированный характер.

Литература:

1. Белякова, Е.Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии: монография / Е.Г. Белякова. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2008. – 208 с.
2. Белкин, А.С. Педагогика Детства. Основы возрастной педагогики / А.С. Белкин. – Екатеринбург: Сократ, 1995. – 152 с.
3. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Академия, 2001. – 176 с.
4. Коломинский, Я.Л. Психология педагогического взаимодействия: учеб. пособие / Я.Л. Коломинский [и др.]; под ред. Я.Л. Коломинского. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 240 с.
5. Непомнящая, Н.И. Ценность как личностное основание: Типы. Диагностика. Формирование / Н.И. Непомнящая. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 176 с.
6. Федорова, Т.Б. Факторы выбора учителем в начальной школе стилевых особенностей педагогического взаимодействия / Т.Б. Фёдорова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2009. – № 113. – С. 298-300
7. Шатене, К. Психология ценностей / К. Шатене. – Харьков: Гуманитарный центр, 2021. – 244 с.
8. Социальная психология в трудах отечественных психологов: хрестоматия / сост. А.Л. Свенцицкий. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 512 с.

Педагогика

УДК 378.14

старший преподаватель Смышляева Ольга Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОБЗОР ПОДХОДОВ К СТРУКТУРЕ ИИ-КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

Аннотация. Компетентность в сфере цифровых технологий становится обязательным требованием к профессиональной деятельности современного специалиста. Особое внимание уделяется развитию навыков работы с искусственным интеллектом. Для педагогов владение такими технологиями приобретает особое значение. Развитие новых компетенций в области искусственного интеллекта (ИИ-компетенции педагога) является важным фактором повышения качества образовательного процесса. В статье рассмотрены различные подходы к структуре ИИ-компетенции педагога в отечественных и зарубежных исследованиях. Проведено сравнение их основных компонентов. Выделены общие тенденции и различия в существующих моделях ИИ-компетенции педагога. Выявлено, что в большинстве моделей присутствуют когнитивный, технологический и этический компоненты. Отмечено преобладание инструментального подхода к искусственному интеллекту в деятельности педагога в отечественных публикациях. В зарубежных исследованиях прослеживается преобладание подхода к искусственному интеллекту, как к участнику образовательного процесса. Также выявлена необходимость в специфичных компонентах ИИ-компетенции для преподавателей отдельных дисциплин.

Ключевые слова: ИИ-компетенция педагога, структура ИИ-компетенции, искусственный интеллект в образовании, цифровизация образования, модель цифровых компетенций педагога.

Annotation. Competence in the field of digital technologies is becoming a prerequisite for the professional activity of a modern specialist. Special attention is paid to the development of skills in working with artificial intelligence. For teachers, the possession of such technologies is of particular importance. The development of new competencies in the field of artificial intelligence (AI-teacher competence) is an important factor in improving the quality of the educational process. The article discusses various approaches to the structure of the AI competence of a teacher in domestic and foreign studies. A comparison of their main components is carried out. The general trends and differences in the existing models of the teacher's AI competence are highlighted. It has been revealed that most models have cognitive, technological, and ethical components. The predominance of the instrumental approach to artificial intelligence in the teacher's activity in domestic publications is noted. In foreign studies, there is a predominance of the approach to artificial intelligence as a participant in the educational process. The need for specific components of AI competence for teachers of individual disciplines has also been identified.

Key words: AI competence of a teacher, structure of AI competence, artificial intelligence in education, digitalization of education, model of digital competencies of a teacher.

Введение. Цифровизация экономики и развитие технологий существенно преобразуют современный мир, став важным фактором трансформации всех сфер жизни общества. Владение компетенциями в области цифровых инструментов становится необходимым условием успешной профессиональной деятельности человека [9]. Одним из ключевых направлений развития новых компетенций является овладение технологиями искусственного интеллекта. В профессии педагога умение пользоваться этими технологиями также приобретает особую значимость [8; 10]. Учителя испытывают

необходимость адаптации к новой образовательной среде, основанной на интерактивности, персонализации обучения и интеграции цифровых ресурсов. Многие исследования подтверждают, что современные педагоги должны владеть компетенциями, позволяющими применять искусственный интеллект в образовании [2; 6].

Цель исследования: рассмотреть имеющиеся отечественные и зарубежные модели ИИ-компетенции педагога и их структуру. Выделить общие тенденции и различия данных моделей.

В качестве методов были использованы сравнительный анализ подходов к структуре моделей ИИ-компетенции педагога отечественных и зарубежных авторов, а также теоретические методы исследования: синтез, индукция, дедукция.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время исследовательский интерес к вопросу ИИ-компетенции педагога, ее структуре и способам формирования среди отечественных авторов растет. Рассмотрим основные на данный момент модели ИИ-компетенции и их особенности.

А.И. Минаков в своем исследовании определяет ИИ-компетенцию, как «готовность применять технологии, средства, доступные функции ИИ для решения задач организации собственной профессиональной деятельности, а также для непрерывного развития педагога» [5, С. 322]. Структура его модели ИИ-компетенции педагога подчеркивает «инструментальный характер ИИ в деятельности педагога». При этом автор отмечает важность этического и безопасного использования ИИ в образовании, обосновывая таким образом включение этической составляющей и отводя ей особое место в модели ИИ-компетенции. К основным компонентам структуры автор относит: когнитивный, операционно-технологический, мотивационный, этический, социальный и поведенческий.

В статье С.В. Лаптевой рассматривается три возможных варианта включения ИИ-компетенции в модель цифровых компетенций педагога:

1) отдельный блок ИИ-компетенций (знание основных методов ИИ, использование ИИ для решения образовательных задач, этика ИИ в образовании);

2) блок ИИ – как центр, порождающий все остальные цифровые компетенции;

3) включение ИИ-компетенции в уже имеющиеся компоненты цифровых компетенций педагога [4].

В этом исследовании также подчеркивается инструментальный характер искусственного интеллекта, но отмечается возможность возникновения новых форм взаимодействия педагога с интеллектуальной системой.

Среди русскоязычных статей по данной тематике выделяются два предметных направления: иностранный язык и информатика, – где определены специфические структуры моделей компетенций педагога в сфере искусственного интеллекта, свойственные именно данным предметным областям. К ИИ-компетенции учителя иностранного языка авторы М.Н. Евстигнеев, П.В. Сысоев, И.А. Евстигнеева относят две основные составляющие:

1) Использование ИИ-инструментов при обучении языку «в парадигме триады обучающийся-искусственный интеллект-педагог» [3, С. 91].

2) Формирование у обучающихся умения выстраивать свою индивидуальную траекторию обучения с использованием систем искусственного интеллекта. Авторы выделяют 6 компонентов ИИ-компетенции преподавателя с двумя уровнями: знаниевый и деятельностный.

3) Политика в области интеграции технологий ИИ в образование (знать о внедрении ИИ в образование; уметь интегрировать ИИ в образование).

4) Обучение иностранному языку на основе современных инструментов ИИ (знать методики обучения иностранному языку на основе ИИ-технологий; уметь организовать взаимодействие обучающегося с системами ИИ).

5) Организация автоматизированного контроля успеваемости обучающихся (знать, какие виды обратной связи может обеспечить ИИ; уметь такую обратную связь осуществлять).

6) Обеспечение информационной безопасности (знать риски, связанные с использованием ИИ в образовательной деятельности; объяснять обучающимся правила безопасного взаимодействия с ИИ).

7) Соблюдение правил авторской этики и предупреждение ИИ-плагиата (знать права авторской этики; обсуждать с обучающимися правила авторской этики при использовании генеративных ИИ).

8) Обучение школьников и студентов проектировать индивидуальную траекторию обучения на основе систем ИИ (знать системы ИИ для выстраивания индивидуальной траектории при изучении иностранного языка; обучать школьников и студентов использовать эти системы).

Персонализация обучения – одно из направлений использования искусственного интеллекта в образовании, при котором учебный процесс адаптируется под особенности и индивидуальные потребности обучающегося. Данное направление признано эффективным [8], но для его реализации необходимы обучающие платформы с интегрированной в них системой ИИ для выстраивания индивидуальных траекторий обучающихся. Наиболее разработаны подобные системы именно для обучения иностранным языкам. Отсюда одним из основных компонентов ИИ-компетенции преподавателя иностранного языка выступает знание таких систем и умение научить ими пользоваться обучаемых.

В структуру ИИ-компетенции преподавателя информатики входят как знания и навыки использования ИИ-инструментов в образовании, так и навыки их создания. К.В. Розов в своем исследовании рассматривает программирование на языке Python 3, как необходимую составляющую компетенции будущих учителей информатики в области искусственного интеллекта [7]. Авторами М.Ю. Готовой и др. важной составляющей ИИ-компетенции педагога рассматривается навык создания нейросетей для решения образовательных задач [1].

Зарубежными авторами отмечается значительное влияние систем искусственного интеллекта на образование и, в частности, на отношение «учитель-ученик», которое постепенно трансформируется в отношение «учитель – ИИ – ученик». В результате этого влияния педагогам нужны новые компетенции в области ИИ [11]. Отмечаются также отличия ИКТ инструментов и ИИ инструментов (Таблица 1), которые ведут к необходимости формирования новых знаний, выходящих за рамки знаний, умений и навыков в области ИКТ.

Таблица 1

Различия ИКТ и ИИ

	ИКТ	ИИ
Основные возможности	инфраструктура и инструменты для работы с информацией	способность к имитации мышления и поведения человека
Основной функционал	решение рутинных задач	принятие решений на основе данных
Результат работы	четко определенный результат (один и тот же при одинаковых входных данных)	стохастический результат (можно получить разный результат при одинаковых входных данных)

Основным подходом к компетенциям педагога в области искусственного интеллекта за рубежом является модель AI CFT, разработанная ЮНЕСКО. Главным принципом в использовании искусственного интеллекта в образовании назван человеко-ориентированный подход с акцентом на расширение человеческих возможностей и содействие социальной справедливости.

В модели компетенций педагога рассматривается 5 компонентов: человеко-ориентированное мышление, этика ИИ, основы и применение ИИ, ИИ-педагогика, ИИ для профессионального развития. Каждый из них рассматривается на трех уровнях: приобретение, углубление и создание (Таблица 2).

Таблица 2

Модель компетенций педагога в области искусственного интеллекта (ИИ) ЮНЕСКО [11]

Компоненты	Уровни		
	Приобретение	Углубление	Создание
Человеко-ориентированное мышление	Первостепенная ценность человека (ИИ управляется человеком)	Ответственность человека за ИИ	Социальная ответственность (создание инклюзивных обществ на базе ИИ)
Этика ИИ	Этические принципы	Безопасное и ответственное использование	Создание этических правил
Основы и применение ИИ	Базовые технологии и приложения ИИ	Навыки применения ИИ	Создание с помощью ИИ
Педагогика ИИ	Преподавание с помощью ИИ	Интеграция ИИ в образовательный процесс	Педагогическое преобразование с ИИ
ИИ для профессионального развития	Использование ИИ для профессионального обучения на протяжении всей жизни	Использование ИИ для повышения эффективности организации обучения	Использование ИИ для поддержки профессионального роста

Уровень «приобретение» соответствует приобретению и использованию основных знаний и навыков, необходимых при взаимодействии с ИИ. Уровень «углубление» предполагает умение внедрять искусственный интеллект в образовательную практику. На уровне «создание» ожидается, что педагог будет сам инициировать новые способы взаимодействия с искусственным интеллектом с целью решения педагогических задач.

Компонент «человеко-ориентированное мышление» включен в модель компетенций с целью акцентировать внимание педагогов на идее ценности человека и соблюдении его прав в эпоху искусственного интеллекта. Применяя искусственный интеллект (ИИ) в образовании, необходимо критически оценивать взаимодействие человека и ИИ с позиции ценности человека, осознавая воздействие ИИ на общество.

Компонент «этика ИИ» подчеркивает важность этической оценки принимаемых ИИ-решений и призван помочь учителям ориентироваться в быстро растущем объеме знаний об этике ИИ, приобрести навыки безопасного и ответственного применения этих технологий в образовательной деятельности.

Компонент «основа и применение ИИ» ориентирован на знание основных принципов работы и обучения искусственного интеллекта, а также функционала инструментов на базе ИИ. Эти знания важны, т.к. системы ИИ часто работают как «черный ящик» и важно понимать, почему получаются такие решения. Учителя должны понимать возможности и ограничения отдельных инструментов для решения поставленных задач.

Компонент «педагогика ИИ» включает в себя компетенции, позволяющие учителям интегрировать ИИ инструменты в свою профессиональную деятельность, в том числе включая их в свои методики преподавания.

Также выделен компонент: «ИИ для профессионального развития», который предполагает постоянное повышение квалификации в области ИИ, в том числе с использованием ИИ инструментов, что связано с быстрым развитием этих технологий и современной тенденцией «обучение на протяжении всей жизни».

Выводы. Таким образом, изучение исследований в области проектирования структуры ИИ-компетенции педагога позволяет сделать вывод о том, что в большинстве моделей общими являются когнитивный, технологический и этический компоненты. Отечественные авторы подчеркивают инструментальный характер искусственного интеллекта, и основная роль в структуре ИИ-компетенции отводится технологическому компоненту. За рубежом, в AI CFT (структуре компетенций искусственного интеллекта для учителей) основной акцент делается на компонент, отвечающий за формирование мышления, ориентированного на человека и отношение к ИИ, как к участнику образовательного процесса. Также стоит отметить наличие специфических компонент в структуре ИИ-компетенции для преподавателей отдельных дисциплин.

Литература:

1. Глотова, М.Ю. Развитие навыков в области нейросетевых технологий для будущих педагогов: возможности и преимущества / М.Ю. Глотова, Е.А. Самохвалова, О.А. Мухлынина // Наука и школа. – 2023. – № 5. – С. 162-172. – DOI: 10.31862/1819-463X-2023-5-162-172
2. Дробахина, А.Н. Подготовка будущих педагогов к применению искусственного интеллекта / А.Н. Дробахина, И.В. Сликишина // Сибирский учитель. – 2024. – № 1(152). – С. 24-28
3. Евстигнеев, М.Н. Компетенция педагога иностранных языков в области искусственного интеллекта / М.Н. Евстигнеев, П.В. Сысоев, И.А. Евстигнеева // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 90-96
4. Лаптева, С.В. Трансформация модели цифровых компетенций преподавателя / С.В. Лаптева // Цифровые технологии: настоящее и будущее: сб. ст. – Тольятти: Тольяттинская академия управления, 2024. – С. 100-107
5. Минаков, А.И. Структура компетенции педагога в области искусственного интеллекта для решения образовательных задач / А.И. Минаков // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4(107). – С. 321-324. – DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-321-324
6. Пахтусова, Н.А. Научные задачи решения проблемы подготовки будущих педагогов к применению технологий искусственного интеллекта в образовании / Н.А. Пахтусова // Педагогика, образование и воспитание: сб. ст. – Пенза: Наука и Просвещение, 2023. – С. 12-14
7. Розов, К.В. Формирование профессиональной готовности будущих учителей информатики к применению технологий искусственного интеллекта / К.В. Розов // Информатика и образование. – 2022. – Т. 37. – № 2. – С. 50-63. – DOI: 10.32517/0234-0453-2022-37-2-50-63

8. Сысоев, П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности / П.В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – № 10. – С. 9-33. – DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33
9. Ткаченко, Е.Н. Искусственный интеллект, возможности и ограничения его использования в образовании / Е.Н. Ткаченко // Путеводитель предпринимателя. – 2023. – Т. 16. – № 3. – С. 57-62. – DOI: 10.24182/2073-9885-2023-16-3-57-62
10. Чекалина, Т.А. ИИ-дидактика: новый тренд или эволюция процесса обучения? / Т.А. Чекалина // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 2(51). – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-2-5
11. AI competency framework for teachers / UNESCO. – URL: <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084> (дата обращения: 09.07.2025)

Педагогика

УДК 379.8

магистрант 2 курса Соколова Виктория Олеговна

ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Анна Вячеславовна

ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);

магистрант 1 курса Швеи Ольга Николаевна

ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ИГРОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ, КАК ПРОЦЕСС СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД

Аннотация. В данной статье говорится о проблеме социализации детей в век инновационных технологий. А также об отсутствии социально-культурной активности детей. В ходе решения представленных проблем рассматриваются различные технологии. Предложенные технологии могут влиять на осуществление коммуникации среди сверстников. Помимо этого, в статье рассматривается вопрос о занятости отдельной категории детей, находящихся в социально опасном положении и сложной жизненной ситуации. А также воспитываемых ребят в многодетных и малообеспеченных семьях. В практической части статьи приведен пример игровой технологии, направленные на облегчение усвоения знаний умений и навыков в области культуры. Применение предложенных технологий будет способствовать улучшению социально-культурной активности детей младшего школьного возраста. Игровая технология была применена на опыте Муниципального бюджетного учреждения культуры «Межпоселенческого районного дома культуры имени В.М. Толстых». Убедитесь в эффективности предложенной технологии можно путем изучения представленных таблиц с результатами исследования.

Ключевые слова: организация социально-культурной активности детей, игровые технологии, процесс социализации, досуговая деятельность, социальное творчество.

Annotation. This article discusses the problem of socialization of children in the age of innovative technologies. And also about the lack of socio-cultural activity of children. In the course of solving the presented problems, various technologies are considered. The proposed technologies can influence the implementation of communication among peers. In addition, the article discusses the issue of employment of a separate category of children in a socially dangerous situation and difficult life situation. As well as children brought up in large and low-income families. The practical part of the article provides an example of gaming technology aimed at facilitating the acquisition of knowledge and skills in the field of culture. The use of the proposed technologies will contribute to improving the socio-cultural activity of primary school children. The game technology was applied based on the experience of the Municipal Budget Cultural Institution «V.M. Tolstikh Interdistrict Regional House of Culture». Verify the effectiveness of the proposed.

Key words: the organization of socio-cultural activity of children, game technologies, the process of socialization, leisure activities, social creativity.

Введение. Сегодня в век цифровизации и различных гаджетов одной из важных задач является социализация детей, и как вследствие развития коммуникативных навыков у подрастающего поколения. Имеется ввиду умение наладить общение со взрослыми и другими детьми. Ведь социализация напрямую влияет не только на взаимодействие с окружающим миром, уверенность в себе, но и гармоничное развитие, приобретение различных умений и навыков, которые, несомненно пригодятся в дальнейшей жизни учебе, работе и в дальнейшем создании семьи.

Актуальность исследования определяется тем, что человек, на протяжении всей жизни, хочет он того или нет вынужден приспосабливаться к различным условиям, которые создает постоянно меняющийся окружающий мир. Усваивание новых социальных ролей и общение с новыми людьми, что называется адаптацией, у всех людей проходит по-разному. То есть в детском и подростковом возрасте адаптация имеет свои трудности и специфические черты. Согласно распоряжению Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 года № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» Приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающие актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины [2, С. 32].

Целью данной статьи можно назвать создание комплексной, разноплановой деятельности, объединяющей в себе различные направления творческой активности и воспитания детей в условиях культурно-досуговых учреждений включая дома культуры, библиотеки и детские музыкальные и художественные школы на основе расширения спектра услуг. С учетом интересов детей школьного возраста. А также профилактика безнадзорности и правонарушений путем рационального использования свободного времени для отдыха, творчества, оздоровления и личностной социализации детей [1, С. 110].

В соответствии с целями статьи можно выделить ряд задач:

- Изучить общую потребность и интерес к творчеству у младших школьников;
- Повысить уровень социально-культурной активности и социализации детей путем приобщения их к занятию творчеством;

- Выявить число детей среди неблагоприятной социальной группы общества.

С помощью внедрения игровой технологии в МБУК «МРДК имени В.М. Толстых» понизить уровень девиантного поведения детей.

Изложение основного материала статьи. Как только в жизни ребенка появляется новая ступень под названием «школа» ему необходимо определяться со своей социальной позицией, быть активным учеником или «пассивным троешником». Поскольку этот вопрос повсеместен, в данной статье будут рассмотрены технологии социально-культурной деятельности, которые с успехом используются в наше время и помогают положительному процессу социализации ребенка.

Для того, чтобы перейти к вопросу что же такое технологии социально-культурной деятельности, следует обратиться к определению. Ю.Д. Красильников и Т.Г. Киселева, в учебнике для высших учебных заведений «Основы социально-культурной деятельности», технологии социально-культурной деятельности – это методы и формы социально-культурной деятельности, которые используются в учебном прогрессе, и с помощью которых достигаются планируемые результаты воспитания и обучения [3].

Исходя из этих слов можно сделать вывод, что социально-культурная деятельность является важной для каждого человека с раннего возраста. Она помогает каждому, отдельно взятому человеку найти свое место в обществе, что означает всецелое гармоничное развитие ребенка.

Наряду с определением выделяют несколько функций социально-культурной деятельности, которые в свою очередь отражают основную суть и назначение социально-культурной сферы [4, С. 146].

1. Социализирующая функция. Она выражается в образовательных, просветительских и педагогических технологиях;
2. Коммуникативная функция. Напрямую относится к информационно-поисковым, информационным и технологиям общения;
3. Творческая функция. Проявляется в инновационных, духовно-производственных технологий, а также групповых и индивидуальных творческих направлений занятости.



Рисунок 1. Функции социально-культурной деятельности

Из Рисунка 1 можно сделать вывод все три функции социально-культурной деятельности взаимосвязаны друг с другом и имеют общий вектор развития детей в социокультурной сфере. Каждый из компонентов направлен на применение различных технологий в области культуры, которые в свою очередь способствуют преодолению поставленных задач, описанных в вводной части статьи.

Рекреативную функцию часто трактуют, как рекреативно-игровую, ведь именно она обеспечивает психологическую разрядку и зрелищно-развлекательный досуг. Эта функция, как нельзя лучше подходит для правильного и гармоничного формирования социальной активности ребенка.

Говоря об образовательной деятельности участников детских клубных формирований, можно выделить наиболее простую и вместе с тем успешную игровую технологию. Ведь она существенно позволяет ускорить и облегчит усвоение детьми различных умений и навыков. Помимо этого, можно отметить, что игровая технология расширяет социализацию ребенка, с легкостью помогает освоить новые навыки и приобрести социально-культурную активность в раннем возрасте. Именно эта технология по праву занимает важное место в досуговой деятельности детей любого возраста.

В силу актуальности данной проблемы и использования наиболее востребованной игровой технологии социально-культурной деятельности, особое внимание необходимо уделить такой форме, как игра-путешествие.

Игру «Путешествие в мир творчества» решено было организовать в доме культуры, ведь именно здесь можно создать атмосферу праздника и заинтересовать ребят к дальнейшему поступлению в ряды творческих кружков и клубов. Данная игра ориентирована на учащихся младших классов общеобразовательной школы и имеет командную структуру, так как соревновательный процесс вступает дополнительным мотиватором для всех участников игры.

По итогу каждая команда добирается до «заветной тайной комнаты», где ребят ждет сладкий стол и позитивное общение о пройденных творческих испытаниях. Здесь дети могут поделиться своими впечатлениями, полученными знаниями и принять сладкие угощения.

Преимущество этой игровой технологии позволяет всем участникам не только «погрузиться в мир творчества», но и в рамках соревновательного процесса взаимодействовать внутри команды, а значит улучшить процесс социализации.

Следовательно, таким образом, после прохождения предложенной игры ребята еще не раз вернуться в дом культуры, вместе со своими родителями, чтобы записаться в наиболее понравившийся им кружок. А значит игровая технология социально-культурной деятельности, как нельзя лучше подойдет к процессу социальной адаптации детей. Тем самым понизится уровень детской преступности, в связи с занятостью ребят и без сомнения вырастит число приобщенных к культуре детей.

Выводы. После прохождения игры «Путешествие в мир творчества» учащимися младших классов школ города Тимашевска, проводимой в рамках применения предложенной игровой технологии, предлагаем обратить внимание на результаты полученных показателей.

Нами проведен сравнительный анализ посещаемости детьми младшего школьного возраста районного Дома культуры за май 2023 и 2024 годов.

Таблица 1

Анализ посещения детьми младшего школьного возраста районного Дома культуры

Значения	Анализ посещения детьми младшего школьного возраста районного Дома культуры	
Период	Май 2023 года	Май 2024 года
Количество	427	673
Прирост	x	246
Прирост в % от показателя 2023 года	x	57,6%

На Таблице 1 можно наглядно увидеть рост посещаемости детьми в сравнении с 2023 годом. Прирост показателя составил 246 человек, что составило +57,6% от прошлогоднего показателя (427 человек). Этому поспособствовало привлечение двух общеобразовательных школ города Тимашевская. Ребята младших классов охотно погрузились в игровой процесс. Некоторые из них посетили районный Дом культуры впервые. Каждый ребенок смог проявить свои творческие способности и интерес к проведенному мероприятию. Среди присутствующих на игре «Путешествие в мир творчества» были несовершеннолетние находящиеся в социально опасном положении и сложной жизненной ситуации, а также ребята из многодетных и малообеспеченных семей, от общего числа участников их составило 26 человек. Показатель от числа прироста (246 человек) составил +10,6% Для этих детей участие в данном мероприятии было особенно интересно и поучительно.

По итогу проведения данного мероприятия, одним из приоритетных направлений, стало привлечение младших школьников к занятию в различных кружках и клубных формированиях, очень важно определить количество детей, пришедших вновь со своими родителями для записи в клубное формирование районного Дома культуры в сравнении с приростом прошлого года. За исследуемый период решено взять первый месяц лета (июнь) 2023 и 2024 годов.

Таблица 2

Прирост числа участников клубных формирований в районном Доме культуры

Значения	Прирост числа участников клубных формирований в районном Доме культуры	
Период	Июнь 2023 года	Июнь 2024 года
Количество	23	37
Прирост	x	14
Прирост в % от показателя 2023 года	x	60,9%

На таблице 2 наглядно показан прирост числа участников клубных формирований в районном Доме культур. На конец учебного 2023 года в учреждение культуры города Тимашевская поступило 23 заявления от родителей, будущих участников клубных формирований по различным направлениям. Это составило +60,9% от числа прошлогоднего показателя. Положительная динамика вызвана интересом к творчеству у младших школьников. После внедрения игровой технологии и создания захватывающей атмосферы для учащихся младших школьников показатель вырос на 14 заявлений, из них 3 школьника из числа несовершеннолетние находящиеся в социально опасном положении и сложной жизненной ситуации, а также воспитываемых ребят в многодетных и малообеспеченных семьях. Показатель прироста был ожидаемый, поскольку уже на этапе прохождения игры «Путешествие в мир творчества», дети проявили свой неподдельный настрой и интерес участия в мероприятии.

Проведя анализ работы по приоритетным направлениям в межпоселенческом районном Доме культуры имени Валентины Ивановны Толстых была составлена диаграмма с указанием числа, и в процентном соотношении детей дошкольного возраста, по интересам и направлениям лечений.

Таблица 3

Приоритетные направление в организации досуга детей дошкольного возраста

№	Приоритетные направление в организации досуга детей дошкольного возраста		
	Направление	Количество детей	Показатель в %
	Хореография	15	41%
	Вокал	10	27%
	Декоративно-прикладное творчество	7	19%
	Театральное искусство	5	13%

На Таблице 3 наглядно представлены приоритетные направление в организации досуга детей дошкольного возраста, среди которых выделены: хореография, вокал, декоративно-прикладное творчество и театральное искусство.

На сегодняшний день одно самых популярных направлений творчества для нашей целевой аудитории является хореографическое творчество, от общего числа поданных заявлений (37) на хореографию были зачислены 15 человек. Данное направление стало приоритетным, поскольку является самым ярким и предполагает регулярное участие в концертах, конкурсах и фестивалях. Помимо этого, большой коллектив и опытный руководитель кружка вступают в качестве большой дружной семьи, где ребенок сможет не только освоить направление хореографического творчества, но и стать частью одной дружной семьи коллектива. Это безусловно положительно повлияет на социальную активность детей, их социализацию и адаптацию, иными словами на взаимодействие между детьми и подогом. Также 10 ребят выбрали направление вокал, от общего числа это составило 27%, декоративно-прикладное творчество выбрали 7 детей (19%) и театральное искусство 5 человек (13%).

Помимо прироста показателя участников клубных формирований, получен положительный результат в качестве набора детей на предпрофессиональные и общеразвивающие программы в детской музыкальной и художественной школ. Это вызвано тем, что помимо творческих направлений районного Дома культуры были привлечены и учреждения

дополнительного образования. И в результате такая комплексная работа в исследуемом направлении дала хорошие результаты.

Выводы. В ходе исследования главной проблемы общей социализации детей и эмоциональной гармонии в современных условиях, которые приобретают особую актуальность в современных условиях. Можно сделать вывод что, повышая общую систему социально-культурной активности детей с помощью внедрения предложенной игровой технологии, в нашем случае внедрение игры «Путешествие в мир творчества» мы не только повысили уровень общения среди детей младшего школьного возраста, но и смогли привлечь их к занятию в кружках и клубных формированиях межмуниципального районного Дома культуры имени Валентины Михайловны Толстых. Привить любовь к искусству и желанию учиться, с удовольствием осваивать новые знания умения и навыки в творческих направлениях.

Несомненно, опыт внедрения игровой технологии будет полезен и для других учреждений культуры и искусства края. В скором времени будет подготовлен социально-культурный проект по освоению данной технологии в учреждениях культуры Тимашевского района. А значит удастся охватить большее количество младших школьников и привить им правильный, и гармоничный вектор развития. Взаимодействие с окружающим миром, уверенность в себе, гармоничное развитие, приобретение различных умений и навыков, которые, несомненно, пригодятся в дальнейшей жизни учебе, работе и в дальнейшем создании семьи.

Литература:

1. Бурмистрова, Е.В. Методика и технология работы социального педагога. Организация досуговой деятельности / Е.В. Бурмистрова. – Москва: Педагогика, 2020. – 110 с.
2. Зацепина, М.Б. Организация досуговой деятельности в дошкольном образовательном учреждении: учебное пособие для среднего профессионального образования / М.Б. Зацепина. – Москва: Юрайт, 2024. – 32 с.
3. Исторический-сайт.рф. – 2011. – URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/2601> (дата обращения: 27.08.2024)
4. Киселёва, Т.Г. Основы социально-культурной деятельности / Т.Г. Киселёва. – Москва: Издательство МГУК, 2020. – 146 с.

Педагогика

УДК 373.24

кандидат педагогических наук Солдатенко Ксения Юрьевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

студент магистратуры профиля «Дошкольное образование» Табенкина Юлия Андреевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлен анализ научных исследований по проблеме формирования креативности старших дошкольников в игровой деятельности. Обосновано содержание понятия «креативность». Авторами рассмотрены основные аспекты и факторы формирования креативности детей. В исследовании определены подходы к пониманию и оценке креативности. Выделена значимость развития оригинальности, гибкости мышления в раскрытии креативного потенциала ребенка. В статье представлены этапы развития креативности старших дошкольников. Авторами раскрыты возможности использования дидактической игры в работе с детьми: сюжетно-ролевой, театрализованной, логической и др. В заключении исследования обозначены методы и приемы ТРИЗ-технологии, которые способствуют формированию креативности, аналитического и критического мышления, а также способности ребенка находить нестандартные подходы при решении познавательных задач. Обосновано значение игровой деятельности в развитии логического мышления и креативности старших дошкольников, в которой процесс обучения становится увлекательным, занимательным и эмоциональным. Сделаны выводы о положительном влиянии применения творческих проблемных заданий, игр на формирование креативности воспитанников, что способствует успешному продолжению обучения детей в начальной школе.

Ключевые слова: креативность, игровая деятельность, креативное мышление, творческие способности, сюжетно-ролевая игра, театрализованные игры, ТРИЗ-технология, креативный потенциал.

Annotation. The article presents an analysis of scientific research on the problem of the formation of creativity of older preschoolers in play activities. The content of the concept of «creativity» is substantiated. The authors consider the main aspects and factors of the formation of children's creativity. The study identifies approaches to understanding and evaluating creativity. The importance of developing originality and flexibility of thinking in the development of a child's creative potential is highlighted. The article presents the stages of the development of creativity of older preschoolers. The authors reveal the possibilities of using didactic games in working with children: story-role, theatrical, logical, etc. In conclusion, the research identifies the methods and techniques of TRIZ technology that contribute to the formation of creativity, analytical and critical thinking, as well as the child's ability to find non-standard approaches to solving cognitive tasks. The importance of play activities in the development of logical thinking and creativity of older preschoolers is substantiated, in which the learning process becomes fascinating, entertaining and emotional. Conclusions are drawn about the positive impact of the use of creative problem tasks and games on the formation of pupils' creativity, which contributes to the successful continuation of children's education in primary school.

Key words: creativity, game activity, creative thinking, creative abilities, story-role-playing, theatrical games, TRIZ technology, creative potential.

Введение. Креативность дошкольников – это яркое проявление их внутреннего мира, способное преобразовывать обыденность в удивительное. В этом возрасте дети открывают мир через игру, в процессе которой формируются их креативные способности. Дошкольники не боятся экспериментировать, смешивать цвета и создавать необычные образы, что позволяет им развивать воображение и индивидуальность.

Федеральная образовательная программа дошкольного образования в области художественно-эстетического развития детей направлена на решение таких задач как: развитие творческого воображения и художественного вкуса, любознательности и наблюдательности; поощрения способности творчески передавать образ в играх драматизациях, спектаклях; формирование у дошкольников умения работать в парах, группах, в коллективе [10].

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогических исследованиях выделено несколько подходов относительно понятия креативности. Это связано с разной ориентацией современных научных школ, а также, с

противоречивостью и сложностью исследуемого феномена. В психологии креативность понимается как способность генерировать новые, оригинальные идеи или способы решения проблем, включает в себя такие качества, как воображение, гибкость мышления и способность видеть вещи с новой точки зрения.

В своем исследовании Дж. Гилфорд предложил модель интеллекта, которая включала так называемые дивергентные способности – способности находить множество решений одной и той же задачи. Данный тип способностей отличался от конвергентных, имеет отношение к поиску единственного правильного ответа на задачу. Кэрол Двек исследовала связь между установками людей и их креативностью. Она показала, что те, кто считает свои умения и навыки фиксированными и неизменными, менее склонны проявлять креативность, чем те, кто верит в возможность улучшения своих способностей через обучение и практику [2].

Б.М. Теплов и А.Н. Леонтьев подчеркивали роль социальной среды в формировании креативности: творческие способности развиваются в процессе взаимодействия с другими людьми и под влиянием культуры и общества [6]. По мнению Е.Е. Кравцовой, Е.Л. Куркиной, А.А. Малик-Пашаева воспитание и образование могут способствовать раскрытию креативного потенциала ребенка [3].

В исследованиях А.И. Савенкова отмечено, что креативность является одним из факторов детской одаренности. Одаренные дети обладают такими качествами, как пыливость, любознательность, разнообразие познавательных интересов, погружение в познание, работоспособность [7, С. 198]. К основным ориентирам при диагностике креативности у старших дошкольников автор относит продуктивность («беглость» мышления), гибкость и оригинальность мышления, способность разрабатывать идею [7].

В психолого-педагогических исследованиях отмечены такие критерии исследования креативности детей как: беглость (количество идей)/ скорость (Д.Б. Богоявленская), гибкость (разнообразие идей), оригинальность (новизна идей) и точность (реалистичность и конкретность идей) (Дж. Гилфорд); аналитическое (логическое рассуждение и оценка информации), практическое (реализация идей в конкретных условиях) и синтетическое мышления (объединение элементов для создания нового) (Р. Стернберг); оригинальность и продуктивность мышления, гибкость ума и способность к решению задач (Б.М. Теплов); наличие нестандартных подходов и смелых идей в решении сложных задач (Л.В. Канторович).

Понимание креативности, предложенное М.А. Холодной, является важным вкладом в исследование данного феномена. Согласно концепции ученого, креативность рассматривается как один из типов интеллектуальных способностей. Основываясь на этом подходе, можно выделить критерии исследования креативности: скорость: количество идей, возникающих в единицу времени (быстрая генерация большого количества идей является признаком высокой креативности); оригинальность – способность производить идеи, отличные от общепринятых, типичных ответов (предполагает наличие нестандартного мышления и готовности выходить за рамки стереотипов); восприимчивость – чувствительность к необычным деталям, противоречиям и неопределенности, а также готовность гибко и быстро переключаться с одной идеи на другую. Б. Рутенберг утверждает, что креативность связана с определенными личностными чертами, такими как уверенность в себе, любопытство, смелость и способность преодолевать страх неудачи. Высокая восприимчивость позволяет увидеть скрытые возможности и связи между различными идеями.

Далее рассмотрим этапы развития креативности у детей старшего дошкольного возраста (Т.А. Барышева и Ю.А. Жигалов [2]):

1. Пробуждение: накопление сенсорного, эмоционального и интеллектуального опыта, создание информационного пространства и мотивации к творчеству.
2. Подражание, имитация: освоение эталонов креативного поведения, технологий и способов творческой деятельности. Дети учатся у взрослых и сверстников, копируя действия и поведение.
3. Импликация (связи): поиск новых связей и отношений. Это важный этап в развитии «Я-концепции», поскольку здесь появляются существенные возможности и импульс к развитию позиции творца.
4. Трансформация: преобразование личного опыта в соответствии с индивидуальными возможностями, особенностями и потребностями; этап формирования творческой индивидуальности.
5. Гармонизация психологической структуры креативности, индивидуализация творческой деятельности: становление творческой индивидуальности, осознание и использование уникальных творческих способностей.

Данные этапы могут проходить циклично и повторяться, также отражают постепенное развитие креативности у детей, начиная от раннего накопления опыта и заканчивая формированием собственной творческой индивидуальности.

Важная роль в развитии креативности детей старшего дошкольного возраста принадлежит сюжетно-ролевым играм таким как: театральные постановки, театр теней, инсценировки сказок. Играя, дети получают возможность «примерить» на себя разные социальные роли, что в значительной степени помогает им развивать воображение, фантазию, креативное мышление и социально-коммуникативные навыки (например, игры: «Кулинарное шоу», «Космическое путешествие», «Школа», «Ветеринарная клиника», «Весёлый полёт», «Ателье» и т.п.).

По мнению педагогов и психологов (Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, Дж. Селли, В. Штерн) сюжетно-ролевые игры способствуют развитию воображения и фантазии. Дети, в ходе игры, переносят значение одного предмета на другой, который этими качествами не обладает (например, кубик становится кусочком мыла, а лист дерева – денежной купюрой и т.д.). Сюжетно-ролевая игра как важный элемент развития ребёнка дошкольного возраста предоставляет ему возможность учиться, развиваться и адаптироваться к социальной среде (Ю.Н. Макасова [4]).

По мнению Г.В. Павленко, старший дошкольный возраст характеризуется устойчивым интересом к придумыванию новых замыслов игры, а также способностью вносить изменения в развитие игрового сюжета, что является одним из проявлений креативности. Возможность воплощать свои креативные замыслы и вносить в содержание сюжетно-ролевых игр новые элементы появляется у детей благодаря сформированному на определённом уровне игровым умениям и навыкам.

Театрализованные игры представляют собой вид игровой деятельности, основанный на элементах театрального искусства, направлены на развитие речи, воображения, творческой самостоятельности, фантазии, креативности, эмоциональной сферы, эстетического вкуса и культуры [1].

По мнению А.Н. Леонтьева, театрализованные игры относятся к своеобразной предэстетической деятельности ребенка, т.е. являются одной из форм перехода к деятельности, имеющей продуктивный, творческий и эстетический характер и оказывающей определённое воздействие на других людей.

Особая роль в формировании креативности у детей старшего дошкольного возраста принадлежит режиссёрским играм – особому виду театрализованных игр, способствующих развитию воображения с использованием сюжетных игрушек. В этих играх дети примеряют на себя роль режиссёра, самостоятельно организуя и проводя игры на мини-сцене или за широкой импровизированной сценой театра с «настоящим» занавесом, например игры «Театральный фестиваль» или «Театр теней» (О.Н. Бакаева, Л.Н. Мартынова [1]).

Игровое задание имеет чётко определённую образовательную цель, которую нужно достичь в ходе игры, и определённую структуру, план и правила игры; игровые действия, часто бывают с элементами соревнования; имеется

готовый игровой материал. В ходе игр ведётся контроль за выполнением заданий и оценивается уровень знаний и умений каждого игрока [8].

Во время проведения игры дети активно используют воображение и художественное восприятие для придумывания нового нестандартного способа решения проблемных игровых ситуаций, представляют различные игровые сценарии и различные способы взаимодействия с игровыми предметами.

Взаимодействие ребёнка с другими участниками игры также служит развитию креативности, поскольку требует совместного творчества и обмена идеями. По мнению О.В. Коноваловой результатом дидактических игр является формирование у её участников не только конкретных знаний, но и соответствующих умений и навыков по их творческому использованию.

Различные типы дидактических игр предлагают детям старшего дошкольного возраста широкий спектр возможностей для проявления креативности, включая игры на развитие творческого воображения и теоретического мышления («Фантастические гипотезы»), фантазии («На что похожи наши ладошки», «Что это такое?»), ассоциации, словесные игры, творческие задания и упражнения («Волшебные кляксы» или «Волшебная ниточка») и др.

Формированию креативности, аналитического и критического мышления, а также способности находить нестандартные подходы при решении возникающих проблем у детей также будет способствовать использование ТРИЗ-технологии в игровом процессе. Обучение старших дошкольников проводится на основе системы развития творческого воображения с помощью различных тестовых заданий и упражнений, а также упражнений и сказок. Педагогический поиск – главное средство работы с детьми. Задача педагога состоит в том, чтобы научить детей в ходе рассуждений и логических умозаключений найти верное решение возникшей проблемы. Этот процесс должен происходить поэтапно:

- на первом этапе с помощью игр детей учат находить и разрешать противоречия в окружающей их действительности, например используя игры «Да-Нетка», «Угадай, что я загадала», «Хорошо-плохо», «Чёрное-белое» и др.;
- на втором этапе детей учат разрешать противоречия на основе уже готового алгоритма на основе игровых ситуаций, например «Как спасти зайца из сказки «Заячья избушка», не причинив вреда лисе?», «Найди недостающее звено истории» и др.);
- на третьем этапе дети участвуют в решении сказочных задач и самостоятельно придумывают новые сказки, с помощью специальных методов и приёмов ТРИЗ-технологии, например «Метода фокальных объектов», «Морфологического анализа» и приёма «Фантазирование»;
- на четвертом, заключительном этапе дети, с опорой на полученные на предыдущих этапах умения и навыки, учатся самостоятельно находить выход из игровой проблемной ситуации.

Далее рассмотрим метод ТРИЗ-технологии, который способствует развитию креативности у детей старшего дошкольного возраста – метод синектики (метод аналогии). В работе с детьми старшего дошкольного возраста данный метод наиболее применим в виде личной, фантастической и символической аналогии:

- 1) личная аналогия – способность ребёнка представить себя кем-то или чем-то, умение видеть, слышать и взаимодействовать с окружающим миром от лица этого объекта;
- 2) фантастическая аналогия – способность ребёнка представить себе несуществующие в реальной действительности объекты, предметы или явления и изобразить их в соответствии со своими желаниями;
- 3) символическая аналогия – способность ребёнка обнаруживать парадоксы и противоречия в привычных и понятных объектах. Примером символической аналогии могут служить загадки.

Использование в образовательной деятельности с дошкольниками логических игр способствует развитию критического мышления, аналитических навыков и умению быстро, а главное продуктивно решать познавательные задачи (А.М. Мачаттырова, Л.И. Максимова [5]), поддержанию детской инициативы на занятиях [11]. Логические игры представляют собой эффективное средство формирования умственных и креативных способностей у детей старшего дошкольного возраста (З.П. Ширина, И.В. Столбченко, Т.И. Феофанова [12]). «Игры, связанные с развитием логического мышления, трактуются как один из эффективных методов обучения, связанный с использованием игровой механики, с широкой умственной деятельностью...» [9, С. 169]. Наибольшей привлекательностью для детей в логических играх служит их занимательное содержание, возможность применить в ходе игры творчество и фантазию, свобода и полнота в выборе действий, а также интересное и продуктивное общение со сверстниками и взрослыми.

Включение в образовательный процесс детей старшего дошкольного возраста пазлов, игр-головоломок, игр со спичками и счётными палочками способствует развитию концентрации внимания, пространственного мышления и логики, а разгадывание загадок и ребусов стимулирует их воображение и формирует креативность [13]. Использование в ходе занятий игр на смекалку, таких как «Что общего?», «Крокодил», «Шапка фокусника» и др. развивает в детях креативное мышление и способность выходить за рамки стандартных решений.

С помощью данных игр развитие логического мышления и формирование креативности у детей старшего дошкольного возраста происходит в увлекательной и захватывающей эмоциональной форме. Однако работа с детьми в данном формате осуществляется по правилу: от простого к сложному.

Выводы. Таким образом, выделенные подходы к пониманию и оценке креативности подчеркивают важность оригинальности, гибкости мышления и решимости для формирования у дошкольников познавательной активности и любознательности. Организация игровой деятельности с включением элементов театрализации, музыки, изобразительного искусства, конструирования, упражнений на смекалку, логику, обучающих игр-упражнений, имеет огромный потенциал для формирования креативности у детей старшего дошкольного возраста.

Использование педагогом в работе с детьми творческих проблемных заданий, игр на поиск нестандартных решений, предоставляет возможность выбора и ситуаций успеха каждому ребенку, способствует проявлению креативности воспитанников, что гарантирует успешное продолжение обучения в начальной школе.

Литература:

1. Бакаева, О.Н. Развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности / О.Н. Бакаева, Л.Н. Мартынова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-tvorcheskih-sposobnostey-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-teatralizovannoy-deyatelnosti> (дата обращения: 14.04.2025)
2. Барышева, Т.А. Психолого-педагогические основы креативности / Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов. – Москва: Детство-Пресс, 2006. – 274 с.
3. Куркина, Е.Л. Развитие у дошкольников креативности посредством изменения подхода к проведению организованной образовательной деятельности / Е.Л. Куркина // Вестник Воронежского института развития образования. – 2023. – № 12. – С. 78-84
4. Максакова, Ю.Н. Сюжетно-ролевая игра как средство развития дошкольников / Ю.Н. Максакова // Инновационная наука. – 2023. – С. 39-40

5. Мачаттырова, А.М. Развитие интеллектуальных способностей старших дошкольников посредством игр-головоломок / А.М. Мачаттырова, Л.И. Максимова // Студенческий научный форум – 2024. – URL: <https://scienceforum.ru/2024/article/2018036809> (дата обращения: 05.04.2025)
6. Носкова, Ю.А. Формирование среды для развития креативности у дошкольников / Ю.А. Носкова // Молодой ученый. – 2023. – № 26(473). – С. 173-176
7. Савенков, А.И. Развитие личности дошкольника в условиях мегаполиса: монография / А.И. Савенков [и др.]; науч. ред. А.И. Савенков. – Москва: Перо, 2016. – 205 с.
8. Семенова, А.В. Основные акценты развития сюжетно-ролевой игры современных детей старшего дошкольного возраста / А.В. Семенова, З.В. Иванова, Г.Р. Тарасевич // Молодой ученый. – 2023. – № 4(451). – С. 183-185
9. Солдатенко, К.Ю. Исследование развития логического мышления дошкольников в совместной деятельности по математике / К.Ю. Солдатенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76(2). – С. 169-171
10. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/> (дата обращения: 01.04.2025)
11. Шейнова, Т.Г. Поддержка детской инициативы в дошкольном и младшем школьном возрасте / Т.Г. Шейнова, К.Ю. Солдатенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67(1). – С. 256-259. – EDN WFJXFO.
12. Ширина, З.П. Развитие креативности старших дошкольников посредством современных приемов / З.П. Ширина, И.В. Столбченко, Т.И. Феофанова // Матрица научного познания. – 2021. – № 8(1). – С. 229-231
13. Izmailova, R.G. Pedagogical conditions for the formation of senior preschool children's foreign language competence / R.G. Izmailova, T.G. Sheinova, K.Y. Soldatenko // Ensaios. – 2019. – Vol. 28. – № 107. – P. 335-361. – DOI: 10.1590/S0104-40362019002702007

Педагогика

УДК 372.851

кандидат педагогических наук, доцент Таранова Марина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск)

УЧЕБНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМИ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Целью статьи является разработка модели формирования рефлексивных умений обучающихся и описание её реализации в методике обучения геометрии посредством комплексов учебно-рефлексивных задач (УРЗ). Доказано, что УРЗ, как дидактический объект является средством развития рефлексивных умений, является носителем действий, служит формой реализации методов обучения, является способом организации и управления познавательной деятельностью обучающихся. Решение УРЗ в обучении основывается на том, что в деятельности можно выделить два иерархических уровня: регулируемый и регулирующий. Регулируемый уровень представлен предметными и операционными компонентами, регулирующий – различными видами рефлексий. УРЗ и содержание регулируемого уровня находятся в биективном отношении. В зависимости от того, каким содержанием наполнен регулируемый уровень деятельности подбирается соответствующего вида УРЗ и наоборот. Структура УРЗ имеет вид (R – прошлый опыт, S – ситуативная рефлексия, F – планируемое). Тип задачи зависит от неизвестных компонент опыта ученика. Комплексы УРЗ строятся в соответствии со схемами: (X,S,F), (R,Y,F) и т.д. Например, задача типа (X,S,F) решается на основе перспективной рефлексии. Управление становлением рефлексивных умений происходит за счёт решения УРЗ обучающимся, вначале с помощью учителя, а затем и самостоятельно осуществляя конструирование своей учебной деятельности.

Ключевые слова: рефлексия, геометрия, учебные рефлексивные задачи.

Annotation. The purpose of the article is to develop a model for the formation of reflective skills of students and to describe its implementation in the methodology of teaching geometry through complexes of educational-reflexive tasks (ERT). It has been proven that ERT, as a didactic object, is a means of developing reflective skills, is a carrier of actions, serves as a form of implementing teaching methods, is a way of organizing and managing the cognitive activity of students. The solution to ERT in training is based on the fact that two hierarchical levels can be distinguished in the activity: regulated and regulating. The regulated level is represented by subject and operational components, the regulating level is represented by various types of reflections. ERT and the content of the regulated level are in a bijective relationship. Depending on what content the regulated level of activity is filled with, the corresponding type of ERT is selected and vice versa. The structure of the ERT has the form (R – past experience, S – situational reflection, F – planned). The type of task depends on the unknown components of the student's experience. Complexes of reflexive skills are built in accordance with the schemes: (X, S, F), (R, Y, F), etc. For example, a task of the type (X, S, F) is solved on the basis of prospective reflection. Management of the formation of reflexive skills occurs due to the solution of the reflexive skills by the student, first with the help of the teacher, and then independently implementing the design of his educational activity.

Key words: reflection, geometry, educational reflective problems.

Введение. Рефлексия, как предмет научного и практического рассмотрения была в поле внимания учёных с давних пор [1; 2; 3; 7], однако, проблемы, связанные с идеями интеграции рефлексивных знаний в содержание обучения математике не только не потеряли своей актуальности, но и по-прежнему являются важными в практике разработки обучающих моделей. В частности, результаты пилотного исследования, в рамках которого обучение рефлексии школьников при их работе над проектами по математике, свидетельствуют о том, что технологическая сторона этого процесса, не является для учителя предметом специального рассмотрения. Чаще всего, процессуально-технологическая сторона обучения рефлексии школьников анализируется учителем только с эмоциональной стороны: каковы твои впечатления...? Какие ты испытывал эмоции...? Понравилось ли...? (государственное задание Министерства просвещения РФ № 073-03-2023-027 от 20.01.2023, Новосибирский государственный педагогический университет), но не рассматривается как учебная цель. Учителя, как организаторы процесса рефлексии, не до конца осознают механизмы воздействия на формирование интеллектуальной рефлексии учеников и поэтому не используют их в своих практиках образовательного процесса по математике. Вследствие чего, проблемы, связанные с формированием рефлексии обучающихся – *востребованы и актуальны*. Целью статьи является разработка модели формирования рефлексивных умений обучающихся в процессе изучения ими математики и описание её реализации в методике обучения геометрии посредством комплексов УРЗ.

Изложение основного материала статьи. Усилиями отечественных учёных заложены основы и направления изучения рефлексии как предмета науки. В педагогической психологии учёные доказали, что рефлексия является компонентой структуры деятельности человека, но не тождественна ей [2; 3; 9]. В рефлексивной деятельности во внутреннем плане – субъект деятельности получает материал, который можно наблюдать, подвергать критике и изменять. То есть, рефлексия делает возможным совершенствование деятельности как во внутреннем плане, так и во внешнем, это с одной стороны. А с другой, рефлексия дает человеку способность к самоанализу, осмыслению и переосмыслению совершенной, совершаемой или планируемой деятельности [14]. Значит, с точки зрения образования конкретного ученика в конкретном учебном процессе, рефлексия является механизмом его развития и выполняет функции совершенствования интеллектуальной деятельности обучающегося, опосредовано влияя на поступок [3; 11]; является метакомпетентностью субъекта познавательной деятельности [4; 6], включая метакогнитивные знания о себе и собственных познавательных процессах, процедурные знания о применимости конкретных когнитивных стратегий для решения познавательных задач [12; 13]. Это даёт базовые основы для выделения в содержании рефлекслируемых ситуаций и в процедурах рефлексии трёх её аспектов: *интеллектуальной рефлексии* (когнитивные структуры мышления, схемы интеллектуальной деятельности и др.), *личностной рефлексии* (осмысление внутреннего мира, анализ эмоций, поведения) и *рефлексии деятельности* (осмысление собственных действий в *ретроспективном, ситуативном, перспективном процессах* [5; 10]).

В современной дидактике и теории обучения математике проблемы обучения рефлексии решаются средствами и на основе психолого-ориентированных концепций: личностно-ориентированное обучение; компетентностный подход; развивающее обучение и др. При этом, теория и практика их реализации, в современном понимании о системном строении методической системы обучения, базируется на представлении о том, что в деятельности можно выделить два иерархических уровня: регулируемый (представлен предметными и операционными компонентами) и регулирующий (представлен видами рефлексии (интеллектуальной, личностной, коммуникативной и кооперативной)).

Взаимодействие образовательных целей и содержания рефлексивного обучения представляет собой иерархизированную структуру связей, определяемых функциями, ролью и местом УРЗ в учебном процессе, поэтому оправдано рассмотрение УРЗ со стороны содержания, средств, методов и способов управления учебно-познавательной деятельностью школьника (технологическая сторона учебного процесса).

Так как, цель определяет содержание, то для организации целенаправленного процесса обучения рефлексии нужно понимать, что входит в содержание, средствами которого возможна реализация цели? В развивающих концепциях обучения на первый план выступает усвоение способов деятельности, которые являются элементами содержания обучения [8]. При этом, способы деятельности могут быть связаны как с теоретическими знаниями по математике, так и быть нейтральны к нему, например приёмы рефлексии. Способы рефлексии реализуются через объекты, которые являются носителями деятельности, это с одной стороны. А с другой, ученик, взаимодействуя с объектом должен освоить способы рефлексивной деятельности. Следовательно, с точки зрения результата, знания о том, какие действия должен совершить ученик в актах рефлексии, являются элементами содержания. А с точки зрения содержания обучения – УРЗ являются носителями рефлексивных мыслительных действий. Тогда встаёт другой вопрос: каково содержание этих действий?

В процессе рефлексивных действий реализуются все виды рефлексии, которые образуют различные связи с каждой из её форм. Эти связи являются мультипликативными, и образуют своеобразную метасистему, которая входит фоновым компонентом в интеллектуальную деятельность, и их наличие проявляется в рефлексивном поведении обучающегося на личностном, интеллектуальном и коммуникативном уровнях его рефлексивных действий (в таблице 1 представлена интеллектуальная форма, в которой по Н.Г. Алексееву реализуется акт рефлексии).

Таблица 1

Виды действий обучающегося в интеллектуальной форме рефлексии

	Ретроспективная рефлексия	Проспективная (ситуативная) рефлексия	Перспективная рефлексия
Интеллектуальная рефлексия	Вспоминание действий прошлого опыта с позиций результата, полученного в этом опыте; оценка этого опыта с позиций использованных средств мыслительной деятельности; анализ причин успешности/ не успешности действий, совершённых ранее).	Мысленно задавать себе вопросы о том или ином знании в предметном содержании и о процедурах в процессе рассмотрения/исследования предмета: – <i>от остановки</i> , как отражении необходимости поворота, а затем перехода от мышления, нацеленного на конкретный предмет, к процедурам и процессам, осуществляемым в действии самой мысли, к <i>фиксации</i> , в рамках которой выделяются центральные точки осмысления процедур и процессов на этапе остановки.	Действия планирования предстоящей деятельности, способов её осуществления, прогнозирования возможных результатов. В рамках этого вида рефлексии осуществляются действия по переработке (<i>объективация</i>) зафиксированных идеальных объектов, концептуальных схем и др. с целью выхода из затруднительного положения (<i>отстранение</i>).

Это значит, что на регулируемом уровне, будет уместно формулировать цели через учебную деятельность учащихся. Причём, рефлексия в этой деятельности должна иметь не только контекстный характер, но и, что особенно важно для эффективности обучающих воздействий, обязательно и предметный. То есть, УРЗ может быть средством усвоения содержания и, в то же время, способом управления развитием рефлексии ученика, а значит основным методом обучения (метод постановки УРЗ).

Действительно. Учебная рефлексивная задача, как дидактический объект, с одной стороны, является носителем строго структурированной информации по математике, а с другой, выступает средством формирования и развития рефлекслирующих структур деятельности по решению учебных задач. То есть выступать как средство получения знаний по математике, быть средством усвоения этого знания и быть средством развития рефлексии. Тогда, вполне правомерным является вопрос: *каким требованиям должны удовлетворять УРЗ и их комплексы в реальном учебном процессе обучения математике, ориентированном на формирование/развитие рефлексии обучающихся?*

Во-первых, школьника необходимо учить исследованию самой поисковой деятельности, исследованию процессов соотнесения актуального и прошлого опыта по решению задачи. Во-вторых. Актуализация и исследование прошлого, ситуативного и будущего опыта даёт основание полагать, что осмысление действий и процессов в видах рефлексии становится эффективным только тогда, когда обучающийся имеет их в качестве предмета рассмотрения (что промышляется и ради чего). И основное содержание этой работы для обучающегося заключается в выборе предмета

исследования, и, что самое важное, устанавливании связи между произошедшим, существующим и планируемым опытом. Из чего следует: ученику для осмысления опыта необходимо совершать действия по его промышливанию, а учителю – организовать эту деятельность посредством УРЗ.

Обозначим выбранный предмет из: прошлого опыта за R (retrospective), настоящего опыта за S (situational), планируемого опыта за F (future), получим рефлексивную задачу (R, S, F) . Вслед за Ю.М. Колягиным, В.И. Крупичем, Г.И. Саранцевым, обозначив через X, Y, Z соответствующие неизвестные компоненты прошлого, настоящего и планируемого опыта в этой модели, можно получить комплексы УРЗ следующего типа: $(X, S, F), (R, Y, F), \dots, (X, Y, F), (X, S, Z), \dots, (X, Y, Z)$, типология которых обеспечивается её неизвестными компонентами.

Процессуально-технологическую сторону поиска решения УРЗ можно описать как движение умозаключений по схеме: из настоящего следует будущее на основе прошлого опыта или настоящее есть результат прошлого/планируемого опыта на основе планируемого/прошлого. То есть, схематично это процесс можно записать так: $S \Rightarrow R \Rightarrow F$.

В обучении математике использование схемы процесса происходит в результате применения методологии научного поиска. Например, процесс актуализации (схема этой рефлексивной задачи (X, Y, F)) предполагает, что субъект познавательной деятельности, решая рефлексивную задачу ищет ответ на вопросы: что можно получить, используя это знание? И т.д. В этом процессе ученик совершает акт рефлексии: от предмета, нацеленного на конкретный предмет к процедурам, которые осуществляются в его действиях (*остановка*). Далее, от процедур промышливания процессов к выделению основных точек в них (*фиксация*). Затем, планируя способы предстоящей деятельности по получению нужных результатов перерабатывает зафиксированные объекты и схемы деятельности (*объективация*) выстраивает схемы и план выхода из затруднения (*отстранение*).

Предложенные схемы рефлексивных задач должны стать предметом специального методического осмысления в практике обучения математике. Например, для изучения понятия, необходимо подготовить комплексы вопросов, реализующие решение УРЗ, которые можно использовать на каждом этапе учебного процесса (введение понятия, установление связи нового с ранее изученным, обобщение понятия, конкретизация понятия).

Обучение решению УРЗ осуществляется в несколько этапов. На первом происходит обучение школьников схемам работы по решению учебной задачи, сформулированной в виде математической задачи проблемно-поискового или исследовательского уровня. С целью пояснения сказанного, рассмотрим пример.

Элементы конструктивной геометрии входят в предметное содержание школьного курса геометрии. В частности, такие элементы как деление отрезка пополам с помощью циркуля и линейки, является базовым знанием в этом содержании. Заменяя средства построения, можно получить следующую проблемно-поисковую геометрическую задачу.

Геометрическая задача. В узлах квадратной сетки 6×6 расположен отрезок MN . На этой сетке разрешается соединять отрезком её узлы; строить через узлы часть прямой, расположенной на квадратной сетке; строить точки пересечения отрезка с рёбрами решётки и другим отрезком. Всегда ли можно построить середину отрезка MN , имея только линейку?

Методические комментарии. Любой шаг в поиске решения активизируется посредством вопросов, построенных согласно принципу от сложного к простому. То есть, вначале ставится вопрос к рефлексивной задаче вида (X, Y, Z) : что можно сделать? Из какого условия следует то, что построенная точка является серединой заданного отрезка MN ? Эти вопросы позволяют подвести школьников к осознанию рефлексивной задачи, структура которой (X, S, Z) . То есть, поставленные вопросы дают ученику возможность самостоятельно сформулировать проблему интеллектуального затруднения по поиску средств решения рефлексивной задачи.

На первых этапах обучения школьников рефлексии, учитель предлагает серии вопросов по решению конкретных математических задач, а на этапах закрепления и систематизации учитель задаёт вопросы по актуализации изученных алгоритмов поиска, подводя школьников к выполнению акта рефлексии. В частности, в поиске решения математической задачи остановка может произойти как на поисковом этапе (ученик составил план поиска решения, как точки пересечения диагоналей прямоугольника), так и на исследовательском этапе (проверка возможности существования другого решения). На поисковом и исследовательском этапах остановка может произойти и в тот момент, когда ученик, как субъект деятельности, заметил новый или интересный для него факт. Например, в ходе эксперимента, выбор способа в решении математической задачи, учащиеся поясняли тем, что они применили опыт построения середины отрезка с помощью циркуля и линейки: я знаю, как построить середину отрезка циркулем и линейкой, но не знаю как в этой ситуации поступить (требуется решить рефлексивную задачу (R, Y, Z)). Из чего следует Y ? И почему? То есть, требуется решить ещё одну задачу – зная прошлый опыт, зная о том, что нужно получить, не знаю средств получения результата (задача (R, S, Z)).

Далее в процессе фиксации выделяются особенности, схемы, алгоритмы осмысленного опыта, после чего идёт процесс объективации (преобразование выделенных конструкций) и отстранение.

Обучение, приёмом решения учебных задач, ориентированных на развитие/формирование умений решать эти задачи состоит в постепенном освоении обучающимися приёмами и способами действий рефлексивного акта, приёмами самостоятельного формулирования рефлексивных заданий различного вида.

Выводы. Результатом обучения, ориентированного на овладение процессуально-технологической стороной рефлексии должно быть осознание обучающимися компонентов рефлексивных действий, интегрированных в содержание обучения математике как фоновый компонент. А в плане интеллектуального развития школьника – развитие его способности к рефлексии.

Эксперимент по внедрению разработанной методики, ориентированной на развитие/формирование рефлексии обучающихся показал её эффективность. В классах, где проводилось экспериментальное обучение повысилась качественная обученность школьников, увеличился процент участников факультативной и проектно-исследовательской работы по математике. Тем не менее, следует отметить и недостатки, которые были проявлены в ходе экспериментальной работы.

На первых этапах эксперимента были организованы обучающие семинары по внедрению в учебный процесс разработанной методики для учителей города Новосибирска и области: учителей знакомили с содержанием методики, предлагали им готовые учебные задачи, которые они могут в дальнейшем использовать в практике работы. Однако, в последующем самостоятельно составлять УРЗ смогли около 32, 3% учителей. Анализ результатов, полученных нами в частных беседах с учителями, выявил ряд проблем, решение которых позволило бы учителям использовать методику самостоятельно.

Наиболее часто повторяющимися являются: проблемы предметной подготовки учителя математики (владение математическим содержанием на уровне школьного учебника, частичное отсутствие знаний о логических связях между математическими понятиями); недостаточное владение техникой постановки учебных задач по предмету математики. Решение выявленных проблем может стать предметом теоретически обоснованного методического поиска и, как итог, разработанной методики обучения как действующих, так и будущих учителей математики рефлексивным практикам.

Литература:

1. Алексеев, Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Н.Г. Алексеев. – Москва, 2002. – 51 с.
2. Зак, А.З. Формирование рефлексии и развитие критического мышления школьников / [А.З. Зак]; под ред. Т.Д. Марцинковской, В.Р. Орестовой // Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития: материалы Междунар. науч. конф. – Москва: РГГУ, 2019. – С. 347-352
3. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – Москва: Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.
4. Карпов, А.В. Метакогнитивные способности личности / А.В. Карпов // Вестник Ярославского государственного университета. – 2008. – № 7. – С. 24-29
5. Ладенко, И.С. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования / И.С. Ладенко. – Москва: Наука, 1987. – 241 с.
6. Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А. Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57-61
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 720 с.
8. Саранцев, Г.И. Методика обучения математике в средней школе: учеб. пособие / Г.И. Саранцев. – Москва: Просвещение, 2002. – 224 с.
9. Семёнов, И.Н. Рефлексивная психология творчества: концепции, экспериментатика, практика / И.Н. Семёнов // Психология. Журнал ВШЭ. – 2005. – № 4. – С. 65-73
10. Таранова, М.В. Обучение рефлексии на уроках математики как условие развития универсальных учебных умений школьника / М.В. Таранова // Математика в школе. – 2017. – № 4. – 3 с.
11. Тюков, А.А. Квалифицированный анализ поведения человека (на примере юношеского возраста) / А.А. Тюков // Психологический журнал. – 2011. – Т. 14. – № 3. – 133 с.
12. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учебник для вузов. – 3-е изд., перераб. и доп. / М.А. Холодная. – Москва: Юрайт, 2025. – 334 с.
13. Шадриков, В.Д. Роль рефлексии и рефлексивности в развитии способностей учащихся / В.Д. Шадриков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 133-144
14. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – Москва: Школа культурной политики, 1995. – 800 с.

Педагогика

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Тимошенко Людмила Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);

кандидат психологических наук Чернявская Елена Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

РОДИТЕЛИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ КАК АКТОРЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. Систематическое и основанное на сотрудничестве с педагогами участие в интеграционных процессах родителей, воспитывающих детей с нарушениями развития, обеспечивает формирование транспарантного социокультурного образовательного пространства. В статье отражены результаты исследования, проводившегося методом опроса группы родителей, дети которых обучаются в инклюзивных младших классах. Выборка составила 52 человека. Результаты исследования позволили установить степень удовлетворённости респондентов интеграционными процессами и готовность к участию в них. Выявлено, что большинство родителей частично удовлетворены состоянием инклюзивных школьных практик. Менее пятой части опрошенных лиц заявили об отсутствии удовлетворённости. Полную удовлетворённость испытывают около четвертой части респондентов. Родители сообщают о своём участии в инклюзивных школьных практиках. Однако по большей части оно является эпизодическим и с ограниченным перечнем специфических действий. К специфическим действиям относятся следующие: посещение уроков и коррекционных занятий, участие в работе школьного консилиума, организация мероприятий социализирующей направленности и другие. Отдельные родители считают их избыточными. Авторами сделан вывод о необходимости подготовки родителей, воспитывающих детей с проблемами в здоровье, к инклюзивному образованию. Подчёркивается важность сопровождения этой группы взрослых в инклюзивном образовательном пространстве школы силами педагогического коллектива.

Ключевые слова: акторы инклюзивной практики, интеграционные процессы, инклюзивное образование, инклюзивная школьная практика, родители обучающихся с нарушениями развития, опрос родителей, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The systematic participation of parents raising children with developmental disabilities in integration processes, in cooperation with teachers, ensures the formation of a transparent socio-cultural educational space. The article reflects the results of a study conducted during a survey of a group of parents whose children study in inclusive junior classes. The sample consisted of 52 people. The results of the study allowed us to establish the degree of satisfaction of respondents with integration processes and their willingness to participate in them. Most parents are only partially satisfied with the state of inclusive school practices. Less than a fifth of respondents reported a lack of satisfaction. About a quarter of respondents are fully satisfied. Parents report their participation in inclusive school practices. However, it is mostly episodic and has a limited range of specific actions. Specific actions include attending lessons and remedial classes, participating in the work of the school council, organizing socialization events, and others. Some parents consider them unnecessary. The authors conclude that it is necessary to prepare parents raising children with health problems for inclusive education. The importance of supporting this group of adults in the inclusive educational space of the school by the teaching staff is emphasized.

Key words: actors of inclusive practice, integration processes, inclusive education, inclusive school practice, parents of students with disabilities, parent survey, students with disabilities.

Введение. Эффективность каждой инклюзивной школьной практики (ИШП) обусловлена целым комплексом условий, включая готовность всех акторов инклюзии к реализации интеграционных процессов. Это относится и к родителям, которыми воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). От их деятельного участия в ИШП при

диалоговом формате взаимодействия с её субъектами – в противовес конфронтации с ними либо инертной позиции – зависит успешность овладения ребёнком академическим компонентом образования и компетенциями из категории социально-личностных. Будучи обеспеченным поддержкой со стороны близких взрослых, обучающийся с ОВЗ оказывается способен к раскрытию имеющегося потенциала и его реализации в доступных сферах и видах деятельности.

В современных отечественных исследованиях взгляды на ИШП взрослых членов семей, представляющих интересы детей с ОВЗ, чётко не выражены. В основном авторы сообщают о полярности позиций, неоднозначности мнений родителей об инклюзивном образовании (ИО).

Согласно результатам исследования М.С. Панфилова, родители указанной группы нередко сообщают о своей неудовлетворённости ИШП, в т.ч. регулярностью проведения занятий, организацией присмотра за ребёнком, способами осуществления педагогическим коллективом взаимодействия обучающихся с нормальным и нарушенным развитием для развития у последних социализирующего опыта [4].

Рассматриваемый проблемный вопрос справедливо можно обозначить как малоизученный. Результаты ретроспективного анализа научных источников показали, что внимание исследователей преимущественно ориентировано на оценку внутренних факторов образовательной среды для выявления степени её готовности к протеканию инклюзивных процессов. Значительная доля трудов посвящена вопросам подготовки педагогических кадров к работе в системе ИО. В частности, О.С. Кузьминой сообщается о значимости формирования в образовательной организации особой культуры. К ней автор относит инклюзивную. Данный компонент культуры предстаёт в виде базиса, определяющего паритетные отношения субъектов с проблемами в здоровье и без них. Это обеспечивает каждому участнику ИШП полноценное включение в социокультурное пространство школы [3].

Нигилистические взгляды на ИО, демонстрируемые отдельными представителями учительского сообщества, здоровыми обучающимися и иными лицами, оказывающими прямое либо опосредованное влияние не него, приводит к деструктивным процессам в школьной среде. Это может находить выражение в психологической травле учеников с нарушениями развития, ответные реакции которых не исключают агрессивных действий, на что указывает О.В. Якубенко [5]. Результатом того, что дети с ОВЗ и их родители не могут справиться с возникшей в ИШП психотравмирующей ситуацией, прежде всего, при отсутствии должной поддержки со стороны специалистов школы, становится деинтеграция [2]. Аксиоматичен тезис о том, что важная роль в профилактике сегрегационных процессов в образовательной среде принадлежит учителю. При этом его готовность к решению профессиональных задач, связанных с развитием и сопровождением ИШП, включая способность к конструктивному взаимодействию с родителями, должна обеспечиваться ещё в студенческие годы [1].

Будучи обеспеченными психолого-педагогической поддержкой, получая в процессе профессиональных консультаций действенную помощь, родители ребёнка с ОВЗ демонстрируют позитивный настрой на процесс его обучения в составе инклюзивного класса. Они становятся заинтересованными акторами ИШП, принимая активное участие в формировании и преобразовании социокультурного школьного пространства, обеспечивая по мере своих возможностей его прозрачность, социализирующую и реабилитационную направленность.

Недостаток научно обоснованных данных относительно отношения указанной группы родителей к ИШП приводит к недооценке их роли в осуществлении сопровождения ребёнка с ОВЗ в инклюзивной среде для получения им качественного образования и социокультурного опыта на основе удовлетворения специальных потребностей, компенсации и коррекции вторичных нарушений.

Изложение основного материала статьи. Для изучения отношения к ИШП родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, а также для установления степени их участия в инклюзивных процессах было проведено исследование методом опроса (в формате личного интервью). Опрос было предложено пройти тем родителям, которые по разным причинам обратились за консультациями к специалистам дефектологического профиля в ресурсный центр инклюзивного образования, функционирующий при Омском государственном педагогическом университете. Респонденты в составе 52-х человек являются родителями детей, обучающихся в 1-3 инклюзивных классах. Ученики имеют разный уровень учебных достижений и различный образовательно-реабилитационный потенциал.

Содержание опроса родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Основные вопросы были сведены к следующему.

1. Удовлетворены ли вы выбором для своего ребёнка системы ИО (полностью, частично, не удовлетворены)? Если есть претензии к ИШП, то с чем они связаны?

2. Возникало ли у вас когда-либо желание перевести своего ребёнка из инклюзивного класса, в котором он обучается в текущий момент, в специальный или в иной инклюзивный класс? Имеется ли такое желание в настоящее время?

3. Считаете ли вы важным своё участие в ИШП?

4. Принимаете ли вы участие в ИШП? Если да, то в чём конкретно это выражается? Как бы вы могли оценить свою включённость в эту деятельность по 5-и балльной шкале, начиная с 0?

5. Вы инициативны в сопровождении своего ребёнка в ИШП или действуете только в соответствии с рекомендациями (запросами, установками) педагогического коллектива (отдельного учителя / педагога-психолога)?

На каждый вопрос родителей просили дать развёрнутые ответы, привести примеры, иллюстрирующие личное участие в ИШП (по возможности несколько). При необходимости, которая отмечалась в 100% случаев, родителям задавались уточняющие вопросы. Это являлось важным для получения точных и объективных данных. Ответы родителей на смежные в смысловом плане вопросы сопоставлялись, что обеспечивало выявление однозначных или, напротив, противоречивых, взаимоисключающих суждений.

Результаты опроса родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

При ответе на вопрос 1 выявлено, что полностью выбором системы ИО удовлетворены 23,1% респондентов, частично – 63,5%. О полном разочаровании ИШП сообщили 13,5% участников исследования.

Свою удовлетворённость родители преимущественно объясняли тем, что ребёнок справляется с программным материалом, взаимодействует с нормотипичными ровесниками, а также получает дополнительную помощь учителя на уроках и педагога-дефектолога в ходе коррекционных занятий.

Значительный интерес представляют причины частичной удовлетворённости и неудовлетворённости ИШП. Они зафиксированным ниже по мере частоты их упоминания родителями: от более популярных к менее:

- несостоятельность социализирующих процессов в связи с дефицитом регулярного взаимодействия ребёнка с ОВЗ со здоровыми одноклассниками, отсутствием дружеских и партнёрских отношений с ними;

- реализация образовательного процесса без учёта возможностей, специальных потребностей, ограничений, отмечающихся у ребёнка (например, отсутствие дозирования учебной нагрузки, её избыточность, использование чрезмерно высоких критериев при оценивании выполненных заданий и т.п.);

- отсутствие у учителей инициативы в осуществлении профессиональных действий, позволяющих повысить успеваемость ребёнка по одному или нескольким учебным предметам;
- низкое качество предоставляемой коррекционной помощи, её эпизодичность и даже отсутствие таковой;
- ограничение ребёнка в возможности участия в социально значимых мероприятиях воспитательной направленности.

Отвечая, родители (77%) называли от 1 до 3 причин, которые расценивали как наиболее значимые. При этом 19,2% респондентов лишь оперировали тезисами, не подкрепляя их аргументами: затруднялись точно оформить свои суждения, привести примеры из ИШП; нуждались в наводящих вопросах.

Анализ ответов на вопрос 2 показал, что 46,2% участников опроса хотя бы раз ставили под сомнение своё решение относительно выбора ИШП. В настоящее время своё отрицательное мнение об инклюзии не изменили 9,6% родителей. Это на 3,9% меньше тех, кто высказался о полной неудовлетворённости ИШП.

Другие участники исследования (53,8%) заявили, что ни ранее, ни в текущий момент о сделанном выборе не сожалеют. В данную группу попали и те родители, которые оценили свою удовлетворённость ИШП как частичную и даже нулевую. Они полагают, что, несмотря на сложности, с которыми сталкивается их ребёнок в инклюзивной школьной среде, он непременно должен учиться в одном классе со здоровыми учениками. Создание условий, обеспечивающих адаптацию и возможность успешного обучения ребёнка с ОВЗ, как подчеркнули 36,4% респондентов, – это исключительно задача педагогического коллектива (учителя инклюзивного класса, педагога-психолога, дефектолога).

Согласно данным, зафиксированным после обработки ответов на 3-й вопрос, 90,4% родителей считают важным своё непосредственное участие в ИШП. Ответы других участников исследования явились отрицательными: в эту группу вошли 5,8% родителей из числа тех, которые ранее выразили полную неудовлетворённость инклюзивными процессами (13,5%). Однако характер своего участия отдельные респонденты понимали по-разному, что было выявлено в процессе дальнейшего опроса.

В частности, при ответе на вопрос 4 родители (100%) подтвердили своё участие в ИШП, но поясняли его так, как у них оформилось личное представление о данном процессе, сложившееся в основном в связи с ознакомлением с популярными источниками информации (чаще – интернет-ресурсами), а также под воздействием мнения лиц, которых они считают авторитетными, включая родственников, друзей, других родителей, которыми воспитываются дети с проблемами в здоровье.

Так, 32,7% участников исследования сообщили, что регулярно посещают классные и общешкольные собрания, напоминают ребёнку о необходимости выполнения домашних заданий, сопровождают его в школу и из неё и т.п. Следует указать, что все перечисленные действия являются неспецифичными: не имеют прямого отношения к ИШП. Родители обучающихся с ОВЗ осуществляют всё то же, что и акторы инклюзии из числа взрослых членов семей здоровых детей.

Другие респонденты (67,3%) смогли обозначить более широкий перечень действий, включая специфические, необходимые для закрепления ребёнка с ОВЗ в инклюзивной среде, овладения им социализирующим опытом. К числу наиболее значимых мероприятий, названных родителями, могут быть отнесены следующие:

- посещение уроков и коррекционных занятий с анализом результативности деятельности ребёнка под руководством педагогического работника;
- участие в заседаниях школьного психолого-педагогического консилиума с последующим обсуждением со специалистами содержания наиболее оптимальной для ребёнка образовательной траектории и механизмов её реализации;
- организация и / либо сопровождение мероприятий социализирующей направленности, в т.ч. в рамках внешкольной деятельности (посещение театральных представлений, экскурсий и др.);
- проведение коррекционных занятий в семье по заданию дефектологов;
- участие в тренинговых и иных мероприятиях под руководством школьного педагога-психолога для оптимизации детско-родительских отношений, а также овладения инклюзивными компетенциями.

Несмотря на значимость перечисленных мероприятий, они могут быть эффективны лишь в том случае, если их проведение происходит на регулярной основе. При этом 48,1% родителей сообщили, что реализуют такого рода деятельность эпизодически, считая это достаточным; лишь 19,2% респондентов указали на её систематичность.

Осуществлённая родителями самооценка участия в ИШП по шкале от 0 до 5 позволила получить следующие данные: 0 баллов – отсутствие выбора, 1 балл – 5,8%, 2 балла – 7,7%, 3 балла – 30,8%, 4 балла – 34,6%, 5 баллов – 21% выборов. Итак, наиболее популярными явились оценки, соответствующие 3 и 4 баллам, что в совокупности составило 65,4%. Ряд оценок родителей мы рассматриваем как завышенные. Это можно обосновать тем, что предыдущие ответы респондентов свидетельствуют:

- об отсутствии полных и точных представлений о способах и формах сопровождения ИШП;
- о психолого-педагогических средствах и техниках оказания помощи ребёнку с ОВЗ для его включения в коллектив здоровых ровесников;
- о дефиците контактов с образовательной организацией.

Подтверждением этому служат также и ответы респондентов на заключительный вопрос. Так, лишь 23% участников исследования сообщили о своей инициативности в вопросах сопровождения своего ребёнка в ИШП. Другие респонденты (77%) предложили альтернативные ответы; из этого числа родителей 32,7% полагают, что те или иные виды их активности не окажут особого влияния на интеграционные процессы в школе, в связи с чем являются неоправданными, излишними, нецелесообразными.

Выводы. Родители обучающихся с ОВЗ являются значимыми акторами ИШП. Их участие в реализации инклюзивных процессов на условиях сотрудничества с педагогическим коллективом обеспечивает возможность определения наиболее рациональных и эффективных средств, способов, техник персонифицированного сопровождения ребёнка в социокультурном пространстве школы.

Более половины опрошенных родителей, воспитывающих детей с нарушениями развития, испытывают частичную удовлетворённость ИШП. Практически четвертая часть респондентов даёт ей положительную оценку. Около пятой части участников исследования сообщают о разочарованности протеканием интеграционных процессов, что, помимо прочего, свидетельствует об отсутствии конструктивного взаимодействия с педагогическими работниками и сложностях адаптации детей с ОВЗ к условиям инклюзивной среды.

Несмотря на разочарованность отдельных родителей ИШП, не все из них рассматривают возможность изменения образовательной модели для своего ребёнка, отрицают целесообразность пересмотра траектории его обучения – с учётом возможностей, ограничений, специальных потребностей.

Более 50% родителей заявляют о своём непосредственном участии в инклюзивных процессах. Однако оно в большинстве случаев лишено регулярной основы, осуществляется эпизодически. Это не может не отражаться на качестве образовательно-реабилитационной и коррекционной работы, обуславливая её недостаточную эффективность, в т.ч. в части овладения детьми с ОВЗ социализирующим опытом и программным материалом. Не менее половины опрошенных

демонстрирует наличие ошибочных представлений о том, что их эпизодическое участие в ИШП является достаточным для адаптации и интеграции ребёнка в коллектив здоровых ровесников.

Перед педагогической практикой и научной общественностью стоит важная задача, связанная с подготовкой родительского сообщества, отдающего предпочтение ИШП, к участию в интеграционных процессах; с определением и реализацией рациональных моделей их психолого-педагогического сопровождения в социокультурном пространстве инклюзивной школы.

Литература:

1. Валиева, С.В. Готовность будущих дефектологов к решению профессиональных задач в инклюзивном образовании: личностный аспект / С.В. Валиева, Т.Ю. Четверикова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева. – 2024. – № 2(123). – С. 107-117
2. Валиева, С.В. Психологическая травля детей с нарушениями развития в инклюзивной школьной практике / С.В. Валиева, Т.Ю. Четверикова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15. – № 6(2). – С. 250-273
3. Кузьмина, О.С. Показатели инклюзивной культуры общеобразовательной школы / О.С. Кузьмина // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2023. – № 7. – ART 3273. – URL: <http://emissia.org/offline/2023/3273.htm> (дата обращения: 02.06.2025)
4. Панфилов, М.С. Инклюзивное образование в контексте конфликта интересов между родителями и учителями общеобразовательных школ / М.С. Панфилов // Наука и школа. – 2023. – № 5. – С. 99-108
5. Якубенко, О.В. Медико-психолого-педагогическая коррекция клинических проявлений агрессивного поведения у школьников в условиях реализации инклюзивного обучения / О.В. Якубенко // Терапевт. – 2023. – № 8. – С. 17-22

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук Ткаченко Татьяна Сергеевна

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа-Югры «Сургутский государственный университет» (г. Сургут);

кандидат педагогических наук Шилаева Нина Константиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук Шимичев Алексей Сергеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕЙРОСЕТЕЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье исследуется дидактический потенциал нейросетей как частной реализации искусственного интеллекта (ИИ) для развития лексической стороны речи при обучении иностранному языку. Авторы анализируют преимущества использования нейросетей. Среди преимуществ выделяются: персонализация обучения, мгновенная обратная связь и создание аутентичной языковой среды. Проведён сравнительный анализ функциональных возможностей нейросетей DeepSeek и ChatGPT-4. Данный анализ показал, что DeepSeek более эффективен для семантического анализа, генерации упражнений и их адаптации под уровень обучающихся. На примере работы с аутентичным текстом о космическом туризме продемонстрированы возможности нейросети в разработке комплекса заданий. Подчёркивается важность педагогического контроля при использовании ИИ для обеспечения качества образовательного процесса. Авторы отмечают, что нейросети не заменяют преподавателя, а служат эффективным вспомогательным инструментом. В заключении обосновывается перспективность дальнейших исследований в области интеграции ИИ в языковое образование. Работа вносит вклад в разработку инновационных методик преподавания иностранных языков с использованием искусственного интеллекта.

Ключевые слова: нейросети, искусственный интеллект, лексическая сторона речи, обучение иностранному языку, DeepSeek, ChatGPT-4, цифровая дидактика.

Annotation. The article examines the didactic potential of neural networks as a specific implementation of artificial intelligence (AI) for developing lexical competence in foreign language learning. The authors analyze the advantages of using neural networks, which include: personalized learning, instant feedback, and the creation of an authentic language environment. A comparative analysis of the functional capabilities of DeepSeek and ChatGPT-4 neural networks was conducted. This analysis revealed that DeepSeek demonstrates greater effectiveness in semantic analysis, exercise generation, and adaptation to learners' proficiency levels. The capabilities of neural networks in developing a comprehensive set of learning tasks were demonstrated through work with an authentic text about space tourism. The study emphasizes the importance of pedagogical supervision when using AI to ensure the quality of the educational process. The authors note that neural networks do not replace instructors but serve as effective supplementary tools. In conclusion, the article substantiates the prospects for further research on AI integration in language education. This work contributes to the development of innovative methodologies for teaching foreign languages using artificial intelligence.

Key words: neural networks, artificial intelligence, lexical aspect of speech, foreign language teaching, DeepSeek, ChatGPT-4, digital didactics.

Введение. В современном мире образования и науки огромную роль играет способность преподавателей адаптироваться под новые условия быстро развивающихся компьютерных и цифровых технологий, которые, с одной стороны, бросают вызов традиционным методам обучения, с другой – сталкиваются с рядом ограничений, таких как недостаточная индивидуализация, низкая вовлечённость обучающихся и ограниченные возможности для практического применения [1]. Одним из наиболее перспективных направлений в обучении иностранным языкам считается использование нейронных сетей как частной реализации искусственного интеллекта (ИИ). Современные нейросетевые модели предлагают персонализированный подход, мгновенную обратную связь и имитацию естественной языковой среды. В частности, технологии на основе обработки естественного языка (NLP) позволяют анализировать речь учащихся, корректировать ошибки и моделировать диалоговые ситуации, приближенные к реальному общению.

Изложение основного материала статьи. Согласно определению Стюарта Рассела, английского ученого в области искусственного интеллекта, «нейронная сеть» – «это вычислительная модель, основанная на структуре биологических нейронных сетей. Она состоит из взаимосвязанных блоков (искусственных нейронов), которые могут обучаться

выполнению задач, рассматривая примеры, как правило, без применения правил, специфичных для конкретной задачи» [11]. Под искусственным интеллектом автор понимает системы, которые получают информацию из окружающей среды и выполняют анализ данных, принимают решения и выполняют действия с различной степенью автономности для достижения своих целей. В данном понимании термин «искусственный интеллект» шире термина «нейросеть», так как ИИ охватывает множество других технологий, а нейросеть – это лишь один из инструментов ИИ. Современные достижения в области ИИ во многом связаны с развитием глубокого обучения на основе нейросетей [8; 9]. То есть данные понятие тесно связаны друг с другом, однако на наш взгляд, между ними нет знака равенства.

Вопросами оценки дидактического потенциала использования нейросетей занимались различные ученые, как отечественные, так и зарубежные. Так, С.В. Титова выделяет следующие дидактические преимущества нейросетей: *персонализация обучения, геймификация как мотивационный инструмент, мгновенная обратная связь* [3]. Автор отмечает, что «внедрение ИИ-платформ позволяет перейти от унифицированного обучения к индивидуальным траекториям, учитывающим когнитивные особенности учащихся» [3, С. 35]. Мы поддерживаем мнение автора о важности перехода от унифицированного обучения к индивидуальным траекториям, так как необходимо учитывать различия в скорости усвоения материала, когнитивных стилях (визуалы/аудиалы и др.), исходном уровне подготовки в процессе усвоения нового лексико-грамматического материала и овладением разными ВРД при обучении ИЯ. В дополнении к этому хочется поддержать позицию другого ученого П.В. Сысоева, который делает акцент на следующих дидактических преимуществах ИИ: *возможность персонализации учебного процесса, автоматизацию рутинных задач преподавателя, создание аутентичной языковой среды* [2]. Отмечается также, что что персонализация через ИИ повышает эффективность обучения на 25-40% и положительно влияет на мотивацию обучающихся за счет релевантности материала [2; 7; 9].

Одной из ключевых составляющих овладения иноязычной речью является развитие лексической стороны речи, то есть формирование и развитие лексических навыков и умений. Вслед за А.Н. Шамовым в нашем исследовании под лексической стороной речи мы понимаем «систему слов и устойчивых словосочетаний, усвоенных обучающимися, которые обеспечивают понимание и продуцирование речи в соответствии с коммуникативными задачами» [4]. В свою очередь, *лексические навыки* – это автоматизированные элементы речевой деятельности, обеспечивающие оперативное и адекватное извлечение лексических единиц из долговременной памяти и их ситуативно обусловленное применение в коммуникативном процессе, а *лексические умения* – способность и готовность обучающихся продуктивно использовать усвоенные лексические единицы в процессе речевой деятельности адекватно ситуации общения [5]. Следует отметить, что овладение «живым языком» невозможно без обращения к аутентичным источникам, которые содержат актуальную социокультурную информацию, отражающую особенности страны изучаемого языка, а также «живые» лексические единицы, изучение и овладение которыми позволяет приблизиться к пониманию языковых особенностей носителей языка. Существенным подспорьем в отборе и организации аутентичного материала могут выступать нейросети на базе ИИ.

Проведем сравнительный анализ лингводидактического потенциала нейросетей DeepSeek и Chat GPT4 при создании учебных материалов для формирования лексических навыков и умений обучающихся. В таблице 1 представлена сравнительная характеристика нейросетей [6; 10].

Таблица 1

Сравнительная характеристика нейросетей DeepSeek и Chat GPT4

Критерий	DeepSeek	Chat GPT4	Вывод
1. Поддержка языков	Поддерживает более 30 языков	Поддерживает более 50 языков	Chat GPT4 предлагает более широкий выбор языков
2. Лексическая адаптация	Анализирует контекст, подбирает синонимы, объясняет различия в употреблении	Дает развернутые определения, но менее точен в нюансах словоупотребления	DeepSeek точнее в семантическом анализе
3. Генерация упражнений	Создает персонализированные задания (кресворды, контекстные примеры)	Предлагает стандартные упражнения (тесты, Q&A)	DeepSeek лучше адаптирует материалы
4. Исправление ошибок	Выделяет ошибки в тексте с объяснением правил	Исправляет с комментариями, но менее систематизированно	DeepSeek дает более структурированную обратную связь
5. Разговорная практика	Имитирует диалоги с адаптацией под уровень пользователя (A1-C2)	Поддерживает беседы, создает впечатление естественного общения, однако сложность не всегда соответствует уровню ученика	DeepSeek эффективнее для тренировки речи с точки зрения доступности и соответствию уровня владения языком.
6. Доступность	Бесплатный доступ без ограничений	Бесплатный доступ ограничен, для полноценной работы требуется платная подписка	DeepSeek экономически выгоднее
7. Работа с документами	Загружает PDF/Word, анализирует тексты, выделяет ключевую лексику	Ограниченная работа с файлами (доступна только в платной версии)	DeepSeek удобнее для анализа материалов

Подобная компарация позволила сделать следующие выводы: для работы над лексической стороной речи целесообразно использовать DeepSeek, который обеспечивает глубокий контекстуальный анализ словоупотребления и генерацию специализированных упражнений, тогда как ChatGPT-4 демонстрирует эффективность при оперативном подборе синонимических и антонимических рядов; в аспекте развития разговорных навыков DeepSeek предлагает адаптивные диалоговые сценарии с градацией по уровням владения языком, в то время как ChatGPT-4 характеризуется более естественными речевыми паттернами, требующими однако тщательной настройки промптов; для педагогов DeepSeek

представляет особую ценность благодаря функционалу создания персонализированных учебных материалов на основе загруженных документов.

Представленные выводы послужили основой для разработки технологии работы с нейросетью DeepSeek с целью развития лексической стороны иноязычной речи обучающихся по теме «Space exploration» на примере работы с аутентичным материалом. Обучающимся 4 курса на занятиях по «Коммуникативному практикуму» была предложена аутентичная статья под названием «What is the ecological footprint of space tourism?» [12]. К данной статье были разработаны следующие материалы с помощью DeepSeek. Для нейросети был сформулирован промпт: «Act as if you are a skillful teacher and methodologist and work out the following tasks on the text uploaded: lead - in activities, exercises on lexical units (a matching task/ a gap filling task), text comprehension tasks».

1. Lead-in Activities.

Activity 1: Brainstorming & Discussion. Ask students: 1. What do you know about space tourism? 2. Is space tourism a positive or negative development? Why? 3. How do you think space travel affects the environment?

Activity 2: Quick Poll. Ask students to vote "Yes" or "No" to the following statements and explain their choice: 1) Space tourism will be accessible to everyone in the future. 2) Rockets pollute the environment just like airplanes. 3) The ozone layer is affected by space flights. 4) Billionaires should invest more in space tourism. 5) Space tourism is more important than solving Earth's environmental problems.

Activity 3: Word Association. Write "Space Tourism" on the board and ask students to call out related words. Then, discuss: 1) Which of these words are positive? Negative? 2) How do these words relate to the environment? 3) Which words are technical terms? 4) Which words are most important for understanding the text? 5) Can you group these words into categories?

2. Exercises on Lexical Units.

Activity 1: Matching Terms. Match the words/phrases with their definitions:

Word/Phrase	Definition
Ecological footprint	A. Gas that traps heat in the atmosphere
Carbon dioxide	B. Measure of human demand on Earth's ecosystems
Ozone layer	C. Protective layer in the atmosphere absorbing UV rays
Suborbital flight	D. Flight reaching space but not orbiting Earth
Greenhouse gas	E. CO ₂ , a gas emitted by burning fossil fuels

Activity 2: Fill in the Blanks. Complete the sentences with the correct words: *emissions, toxic, renewable energy, ecological footprint, democratize, fossil fuels, ozone layer*. 1. Space tourism companies claim they want to "_____ space," but it remains unaffordable for most. 2. Rockets release _____ gases that damage the environment. 3. Solar and wind power are examples of _____, but rockets rarely use them. 4. The _____ of one space tourist equals years of an average person's CO₂ output. 5. Burning _____ is a major cause of climate change. 6. The _____ protects Earth from harmful UV radiation. 7. Carbon dioxide _____ from rockets contribute to global warming.

3. Text Comprehension Tasks.

Task 1: True/False/Justify. Decide if each statement is true (T) or false (F). If false, correct it using evidence from the text. 1. Space tourism's carbon footprint is currently larger than that of global aviation. 2. Water vapor from rockets has no effect on the environment. 3. Suborbital flights emit more CO₂ than orbital flights. 4. Virgin Galactic flights emit about 90 tons of CO₂ per passenger. 5. The ozone layer is damaged by gases released during space flights.

Task 2: Short Answer Questions. Answer in 1–2 sentences: 1. How does space tourism compare to aviation in terms of CO₂ emissions? 2. Why is water vapor from rockets problematic? 3. What is the difference between suborbital and orbital flights? 4. How much CO₂ does a Virgin Galactic passenger emit compared to an average person? 5. Why is space tourism considered a "luxury" activity? 6. What is the author's overall stance on space tourism?

Activity 2: Summarize Key Points. In 3–4 sentences, summarize the environmental concerns raised in the text.

В дополнении к сгенерированным заданиям на семантизацию лексических единиц и их употреблении в контексте, может быть предложено задание на составление своей собственной истории с употреблением нужной лексики.

На наш взгляд, DeepSeek достойно справился с поставленной задачей по разработке комплекса упражнений направленных на развитие лексических навыков и умений на основе предьявленной аутентичной статьи. Способности данной нейросети позволяют значительно сократить время, затрачиваемое на разработку материала из аутентичных источников. Однако, следует отметить, что сгенерированные упражнения нуждаются в тщательной проверке и иногда доработке самим преподавателем.

Выводы. Резюмируя скажем, что нейросетевые технологии обладают дидактическим потенциалом в контексте обучения иностранным языкам, в частности при формировании и развитии лексической стороны речи. Особого внимания заслуживает способность данных систем анализировать контекст словоупотребления, подбирать синонимические ряды и разрабатывать тематически ориентированные упражнения, что подтверждается практическим опытом работы с аутентичным материалом по теме «Space exploration».

Однако исследование также выявило ряд существенных ограничений, связанных с необходимостью последующей методической адаптации генерируемых материалов, зависимостью качества выходных данных от точности формулировки промптов, а также потенциальными рисками избыточной автоматизации учебного процесса. Особо следует подчеркнуть, что нейросетевые технологии не могут рассматриваться как самодостаточное средство обучения, а должны интегрироваться в образовательный процесс в качестве вспомогательного инструмента под профессиональным контролем преподавателя.

Особую актуальность приобретает вопрос подготовки педагогических кадров, способных эффективно использовать потенциал нейросетевых технологий в своей профессиональной деятельности. Как отмечает И.М. Реморенко [1], современная образовательная парадигма претерпевает значительные изменения: традиционные методики преподавания постепенно уступают место технологиям, требующим от педагога новых профессиональных компетенций.

Литература:

1. Реморенко, И.М. Цифровая трансформация образования: новые вызовы для педагога / И.М. Реморенко // Педагогика. – 2022. – № 5. – С. 12–18
2. Сысоев, П.В. Искусственный интеллект в обучении иностранным языкам: нейросетевые технологии / П.В. Сысоев // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2022. – Т. 11, № 3. – С. 45–60
3. Титова, С.В. Цифровые технологии в языковом образовании / С.В. Титова // Информатика и образование. – 2021. – № 4 (36). – С. 32–40
4. Шамо́в, А.Н. Лексические навыки в системе обучения иностранным языкам / А.Н. Шамо́в // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 5. – С. 12–18
5. Шамо́в, А.Н. Методика обучения лексической стороне иноязычной речи: монография / А.Н. Шамо́в. – Москва:

ФЛИНТА, 2019. – 184 с.

6. ОЭСР. Принципы искусственного интеллекта / OECD AI Policy Observatory. – Париж: OECD Publishing, 2023. – 45 с.

7. Dmitrieva, E.N. Foreign language teacher's professional training in the culture of the information society / E.N. Dmitrieva, O.G. Oberemko, A.S. Shimichev // Freedom and Responsibility in Pivotal Times: Proceedings of International Forum «Freedom and responsibility in pivotal times». – Nizhny Novgorod: Linguistics University of Nizhny Novgorod, Future Academy. – 2021. – Vol. 125. – P. 468-480

8. Hassabis, D. The Future of AGI Research / D. Hassabis // Nature AI. – 2023. – Vol. 1, № 1. – P. 12-18

9. Hwang, G.-J. AI-Powered Conversational Agents for Language Practice / G.-J. Hwang // Educational Technology & Society. – 2021. – Vol. 24, № 2. – P. 78-92

10. LMSys Chatbot Arena [Электронный ресурс]: рейтинг языковых моделей. – 2024. – URL: <https://arena.lmsys.org> (дата обращения: 04.07.2025)

11. Russell, S. Artificial Intelligence: A Modern Approach / S. Russell, P. Norvig. – 4th ed. – Pearson, 2021. – P. 726-763

12. Space tourism has enormous ecological footprint [Электронный ресурс] // Tourism Review. – URL: <https://www.tourism-review.com/space-tourism-has-enormous-ecological-footprint-news12133> (дата обращения: 04.07.2025)

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Толкова Наталья Михайловна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО САДА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению роли воспитателя детского сада в организации образовательной среды. Автор статьи выявил, что образовательная среда представляет собой совокупность условий, способствующих развитию и формированию способностей, потребностей, интересов и сознания личности ребенка. В создании образовательной среды в условиях дошкольного образовательного пространства главенствующую роль играет воспитатель, который в целом реализует все возможности образовательной среды для детей. Автор статьи уделяет особое внимание рассмотрению особенностей организации образовательно-воспитательного процесса в условиях ДОО, через правильно организованную образовательную среду, направленную на развитие самостоятельной игровой деятельности. Автор рассматривает условия для создания доступной и интересной образовательной среды. Кроме того, автор статьи указывает на то, что важным компонентом в работе воспитателя для создания грамотной образовательной среды в ДОО является четко выстроенная методическая работа. Автор статьи, пришел к выводу, что при формировании образовательной среды детского сада важно принимать во внимание особенности взаимодействия всех субъектов воспитательно-образовательного процесса. А так же, важно учитывать главенствующую роль воспитателя в формировании образовательной среды.

Ключевые слова: воспитатель, дошкольный возраст, образовательная среда, детский сад, всестороннее развитие, качество образования, дошкольное образование.

Annotation. The article is devoted to the role of the kindergarten teacher in the organization of the educational environment. The author of the article has revealed that the educational environment is a set of conditions conducive to the development and formation of abilities, needs, interests and consciousness of the child's personality. In creating an educational environment in the pre-school educational space, the primary role is played by the educator, who generally implements all the possibilities of the educational environment for children. The author of the article pays special attention to the consideration of the features of the organization of the educational process in pre-school institutions, through a properly organized educational environment aimed at the development of independent play activities. The author considers the conditions for creating an accessible and interesting educational environment. In addition, the author of the article points out that clearly structured methodological work is an important component in the work of a teacher to create a competent educational environment in preschool institutions. The author of the article came to the conclusion that when forming the educational environment of a kindergarten, it is important to take into account the specifics of the interaction of all subjects of the educational process. It is also important to take into account the dominant role of the educator in shaping the educational environment.

Key words: educator, preschool age, educational environment, kindergarten, comprehensive development, quality of education, preschool education.

Введение. К дошкольному образованию предъявляются все более строгие требования. Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который вступил в силу 29 декабря 2012 года, дошкольное образование признается первой ступенью образовательной системы и основывается на социальных запросах к воспитанникам ДОО [6]. Дошкольное образование регулируется ФГОС ДО, которое содержит основные требования к его организации и реализации. Одним из важнейших аспектов ФГОС ДО является организация образовательной среды в детском саду [5].

В различных исследованиях ученые, такие как Л.С. Выготский, В.А. Слободчиков, Н.Б. Крылова и В. Ясвин подчеркивают, что образовательная среда – это один из главных факторов, влияющих на эффективность и качество образования.

Согласно ФГОС дошкольного образования, образовательная среда в детском саду прежде всего направлена на сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей, а также на создание условий для их эмоционального комфорта.

Понятие том, что социальная среда – это один из факторов воспитания, выдвинуто Л.С. Выготским в 20-е годы XX столетия. Психолог определял понятие «социальная среда» как совокупность человеческих отношений.

В толковом словаре С.И. Ожегова слово «среда» объясняется как «социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей», объединенных этими обстоятельствами. В педагогических исследованиях этот термин часто используется в значении «образовательная среда».

Образовательная среда сочетает в себе особенности природной, культурной и духовной среды [1]. В обобщенном понимании образовательная среда – это совокупность условий, которые способствуют развитию и формированию способностей, потребностей, интересов и сознания личности человека. Л.И. Новикова в своих работах обращает внимание на важности связи индивида с этой обстановкой при организации образовательного процесса. К.Ю. Беляев в своих работах рассматривает научные работы, посвященные психологии и педагогике, и выделяет основные параметры образовательной

среды, согласно различным подходам: исключительная пластичность (Л.С. Выготский), событийность (В.И. Слободчиков), культуросообразность (Н.Б. Крылова), системность (В.А. Ясвин) и другие.

В контексте образовательной среды Ю.Н. Кулюткин и С.В. Тарасов считает: образовательная среда, это набор условий, способствующих эффективной реализации образовательной деятельности.

В создании образовательной среды в условиях образовательного пространства детского сада главенствующую роль играет воспитатель, который в целом реализует все предоставленные возможности для детей [3]. Именно от воспитателя, от его профессиональных качеств во многом зависит заинтересованность детей, только воспитатель может увлечь, вызывать желание заниматься творчеством и создать для этого все необходимые предпосылки, в том числе и организовать образовательную среду, поэтому именно воспитатель играет важную роль в реализации возможностей образовательной среды.

Статья «Роль педагога в формировании образовательной среды детского сада» нацелена на выявление роли воспитателя при формировании образовательной среды ДОО.

Изложение основного материала статьи. В наше время меняются приоритеты в обучении, большее значение приобретает поиск инновационных путей для ДОО, чтобы ребенок успешно адаптировался и социализировался. Поэтому современные требования образовательного стандарта связаны с определением инновационных целей, важно, чтобы ребенок не только достиг предметных результатов, но и личностных, в этом будет заслуга воспитателя, который сумеет грамотно организовать образовательно-воспитательный процесс в целом в условиях ДОО.

Л.А. Венгер считал необходимым реализацию самостоятельной игры у детей при условии развития у них определенных способностей:

- к действию в воображаемой ситуации;
- к общению с другими детьми;
- к действию по установленным правилам [2].

В результате вышеуказанные способности развиваются только в процессе игровой деятельности, которую организует воспитатель.

Таким образом, одной из важных задач воспитателя будет являться обучение детей правилам самостоятельной игры в условия образовательной среды, именно воспитатель дает возможность детям войти в мир взрослых и в мир коммуникации, свободно усваивая условия взаимодействия. В результате организованная среда будет способствовать формированию положительных действий, и помогать развиваться ребенку всесторонне.

Неправильная организация образовательного пространства может привести к искажению представлений ребенка об окружающей действительности. Таким образом, правильно организованное образовательное пространство зависит от слаженной работы всех участников образовательного процесса.

Смирнова В.А., Новоселова С.Л., Петровский В.А. указывают на то, что для образовательного пространства важны:

- оформление;
- организация зон для свободной игровой деятельности;
- тематические зоны.

При создании образовательного пространства воспитателю следует обратить внимание на формирование следующих направлений работы:

- 1) создание тематически ориентированного обучения;
- 2) обеспечение условий для разнообразных видов деятельности;
- 3) формирование пространства для совместного выполнения заданий воспитателем и детьми;
- 4) внедрение интегрированных занятий.

В результате, образовательное пространство станет насыщенным и доступным, если воспитатель создаст ряд ключевых моментов:

- воспитатели осознают важность организации пространства как основного условия развития ребенка;
- пространство основывается на принципах разнообразия, транспортируемости, безопасности, многофункциональности и доступности;

- среда соответствует возрастным особенностям детей;
- среда учитывает интересы детей.

Учитывая вышеуказанные условия, важно учитывать направления формирования образовательного пространства:

- тематические центры;
- место для различных видов деятельности;
- зона для решения образовательных задач;
- территория интегрированных действий.

Воспитателям необходимо развивать уровень своей компетентности в разных направлениях: владеть нормативно-правовой базой, знать санитарные нормы, планировать работу по усовершенствованию образовательного пространства в условиях ДОО, создавать интересное игровое пространство для детей, используя свои творческие навыки и возможности, создавая совместно с детьми интересные образовательные пространства и создавая атмосферу творчества для детей [4].

Кроме того, важным фактором развития воспитателя, способствующего созданию эффективной образовательной среды, является грамотно организованная методическая работа. В своей методической практике воспитатель опирается на ФГОС ДО, ФОП дошкольного образования, а также на цели и задачи организации, в которой он осуществляет свою педагогическую деятельность.

Основные направления методической работы можно представить следующим образом:

- улучшение и развитие методической базы в ДОО;
- внесение изменений и улучшений в программы обучения;
- повышение качества процесса обучения и воспитания;
- организация совместных занятий и интегрированной деятельности;
- формирование культурных навыков;
- проведение воспитательных мероприятий с родителями (законными представителями);
- внедрение медиатехнологий.

Ключевым аспектом в построении методической системы детского сада является применение новаторского и исследовательского педагогического опыта коллег, который способствует формированию и повышению уровня методической компетенции воспитателя.

В результате анализа и систематизации методической работы воспитателей можно выделить несколько структурных и взаимосвязанных компонентов, составляющих основу данной деятельности:

- научная деятельность;

- практический психолого-педагогический и методический опыт, накапливающийся в ходе педагогической деятельности;
- творческий подход.

Применение инновационных технологий способствует развитию творческого потенциала педагога в организации методической деятельности с детьми и помогает раскрыть их возможности в процессе реализации этой деятельности.

Использование методов диагностики детей позволяет спрогнозировать учебно-воспитательный процесс, увидеть сильные и слабые стороны детей, помогает более эффективно построить учебно-методическую работу в определенном направлении. Использование творческого подхода, нестандартного мышления в реализации методических приемов позволит воспитателю совершенствовать ДОО. Далее обратимся к способам осуществления методической работы в ДОО.

В результате методической работы воспитателя формируются следующие продукты методической работы:

- система обучения;
- учебные программы;
- методы обучения;
- авторские методики;
- технологии обучения.

Все базовые элементы образовательной среды находятся в тесной взаимосвязи, каждый компонент выполняет свою уникальную функцию и вносит свой вклад в образовательный процесс образовательной организации.

Целенаправленное взаимодействие всех участников образовательного процесса существенно влияет на образовательную среду в детском саду. Поэтому крайне необходимо формировать атмосферу творчества для сотрудников детского сада, внедрять инновации в деятельность ДОО и развивать коммуникативные навыки сотрудников.

При правильной организации взаимодействия всех участников образовательного процесса у воспитателей формируется модель педагогического общения, объединяющая взрослых и детей. Эффективность деятельности воспитателя значительно влияет не только на интеллектуальное формирование дошкольников, но и создает предпосылки для раскрытия их творческого начала. Воспитатели часто применяют нетрадиционные способы взаимодействия, постоянно ищут новые подходы. Поэтому важно обращать внимание на личностный рост воспитателей и раскрытие их творческих возможностей.

Ключевым аспектом для создания благоприятных условий является активное общение с родителями дошкольников. Эффективно организованный процесс взаимодействия между воспитателями и родителями, а также связь между дошкольной организацией и семьей ребенка способствуют более быстрому и качественному решению ряда педагогических вопросов и достижению образовательных целей.

Выводы. Сопровождение взаимодействия всех участников образовательного процесса способствует раскрытию индивидуальных талантов дошкольников и созданию атмосферы творчества, что формирует общие закономерности в становлении личности детей. При формировании образовательной среды дошкольного учреждения важно принимать во внимание особенности взаимодействия всех субъектов воспитательно-образовательного процесса.

Таким образом, роль воспитателя в формировании образовательной среды очень велика, от постоянной работы над собой, от качеств воспитателя во многом будет зависеть наполнение ДОО и всестороннее развитие детей.

Литература:

1. Алюшина, И.В. Особенности организации образовательной среды в детском саду / И.В. Алюшина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2024. – № 2(72). – С. 1-4. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/263/8956/> (дата обращения: 01.07.2025)
2. Крежевских, О.В. Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации / О.В. Крежевских. – 2-е изд. – Москва: Юрайт, 2019. – 165 с.
3. Лексакова, Н.В. Развивающая образовательная среда в детском саду: особенности формирования в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / Н.В. Лексакова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – № 2. – С. 223-225
4. Особенности организации образовательного процесса в группах раннего возраста: учебно-методическое пособие / О.Н. Бершанская [и др.]. – Киров: ИПО Кировской области, 2021. – 95 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155. – URL: https://shkolastarotimoshkinskaya-r73.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/DetSad/FGOS_DO_v_deystviyushey_redaktsii_s_17.02.2023.pdf (дата обращения: 01.07.2025)
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.07.2025)

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Толкова Наталья Михайловна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

магистрант факультета дошкольного образования Кузина Ирина Сергеевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИСКУССТВУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Ценностное отношение к искусству играет ключевую роль в духовном обогащении ребенка и его связи с национальными традициями. Оно активизирует творческий потенциал, развивает эмоциональную и чувственную сферу, а также образное мышление и воображение. Кроме того, ценностное отношение способствует наблюдательности, умственной активности, развитию ассоциативной памяти и формированию эстетических представлений и нравственных ориентиров. Именно ценностное отношение к искусству становится важным инструментом для общения, познания окружающего мира, личностного развития и эстетического воспитания. Авторы статьи рассматривают воспитание ценностного отношения к искусству у детей старшего дошкольного возраста с позиции комплексного формирования и развития личности ребенка. Авторы указывают на тот факт, что для успешного формирования ценностного отношения к искусству необходимо создать педагогические условия, которые включают интеграцию искусства в учебный процесс, взаимодействие с культурной средой и поддержку образовательной атмосферы, способствующей комфортному восприятию и желанию детей к получению новых знаний. Кроме того, авторы указывают на то, что воспитание ценностного отношения к искусству требует учета этих

индивидуальных различий ребенка. Дети старшего дошкольного возраста обладают значительными возможностями для формирования ценностного отношения к искусству. Они характеризуются целостным восприятием, высокой эмоциональностью переживаний и развитыми способностями к осмыслению и обобщению своих чувств. В статье рассматривается главенствующая роль педагога, от которого зависит то, как ребенок сможет усваивать полученную информацию и как пройдет процесс воспитания ценностного отношения к искусству.

Ключевые слова: ценностное отношение, всестороннее развитие, воспитание, формирование, искусство, педагогическая среда, дошкольное образование, ребенок, индивидуальное развитие.

Annotation. The value attitude towards art plays a key role in the spiritual enrichment of the child and his connection with national traditions. It activates creativity, develops the emotional and sensual sphere, as well as imaginative thinking and imagination. In addition, the value attitude promotes observation, mental activity, the development of associative memory and the formation of aesthetic ideas and moral guidelines. It is the value attitude towards art that becomes an important tool for communication, knowledge of the world around us, personal development and aesthetic education. The authors of the article consider the education of a value attitude to art in older preschool children from the perspective of the integrated formation and development of the child's personality. The authors point to the fact that for the successful formation of a value attitude towards art, it is necessary to create pedagogical conditions that include the integration of art into the educational process, interaction with the cultural environment and the support of an educational atmosphere conducive to a comfortable perception and desire of children to acquire new knowledge. In addition, the authors point out that fostering a value attitude towards art requires taking into account these individual differences of the child. Older preschool children have significant opportunities to form a value-based attitude towards art. They are characterized by holistic perception, high emotionality of experiences and developed abilities to comprehend and generalize their feelings. The article examines the dominant role of the teacher, who determines how the child will be able to assimilate the information received and how the process of fostering a value attitude towards art will proceed.

Key words: value attitude, comprehensive development, upbringing, education, art, pedagogical environment, preschool education, child, individual development.

Введение. Всестороннее развитие ребенка дошкольного возраста включает в себя множество моментов, влияющих на воспитание и формирование маленькой личности. По мере своего развития дети осваивают различные компетенции, которые необходимы им для дальнейшего обучения, уже в школе. В частности, дошкольники должны обладать социальными, речевыми, коммуникативными, когнитивными и информационными компетенциями. Так как дошкольный возраст представляет собой важный промежуток жизни ребенка, когда он должен показать свои способности к обучению и «впитыванию» новых знаний, продемонстрировать свою способность развиваться и быть полноправным членом общества.

Ценностное отношение к искусству играет в детском развитии особую роль, потому что через него ребенок учится восприимчивости, анализировать окружающую действительность. Через искусство, ребенок дошкольного возраста изучает мир и анализирует возможные сценарии происходящего, проявляя свои эмоции. Предметы искусства могут вызывать в ребенке разные реакции, сталкиваясь с ними, дошкольник формирует определенные взгляды, предпочтения и дополняет картину уже существующих эмоций. В культуре существует множество разных способов проявления человеческой уникальности и идентичности, но искусство является одним из главных инструментов воспитания личности.

Интерес к искусству необходим детям по ряду причин: именно искусство прививает детям способность анализировать художественное произведение или объект, понимать заложенный смысл; помогает развивать творческое мышление, воображение и сообразительность; способствует определению самоидентичности по средством художественного погружения (ребенок может идентифицировать себя с кем-то из художественного произведения). Искусство помогает детям причислить себя к какой-либо из групп, объединившихся по какой-либо тематике или направлению (например, к ценителям музыки определенного жанра или кино). Начиная с азов художественного анализа и развития восприятия, психики и разум детей готовится к потреблению более сложных и смысловых объектов искусства.

К тому же искусство является эффективным средством самовыражения. У детей старшего дошкольного возраста начинает постепенно развиваться способность творческого проявления и мировосприятия. Искусство помогает развивать критическое мышление и эмоциональное выражение, повышает интерес к обучению, становясь источником вдохновения. Дошкольная образовательная среда воздействует на ребенка с разных сторон и закладывает основу для будущего развития, поэтому если в старшем дошкольном возрасте ребенок сможет заинтересоваться каким-либо искусством и творчеством, это поспособствует его всестороннему развитию и формированию вкуса [2].

Тема искусства может стать хорошей темой для обсуждения между родителями и ребенком, проявляющим интерес к какому-либо творческому занятию. Родители формируют дома внутреннюю среду для дошкольника, позволяющую учиться новому и заниматься любимым видом деятельности. При знакомстве с искусством, родители играют важную роль, так как своим примером они могут демонстрировать активную вовлеченность в искусство, передать важный опыт и знания, объяснить непонятные вещи и улучшить понимание сложных форм.

Статья «Особенности формирования ценностного отношения к искусству у детей старшего дошкольного возраста» нацелена на выявление и анализ условий формирования ценностного отношения к искусству у детей старшего дошкольного возраста в образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Понятие эмоционально-ценностного отношения можно трактовать как восприятие реальности через призму моральных и нравственных характеристик, а также через переживание эмоций и установление отношений к полученной информации в контексте действительности. Уместно привести слова Н.К. Крупской: «Надо помочь ребенку через искусство глубже осознавать свои мысли и чувства, яснее мыслить и глубже чувствовать». Нормы морали и нравственности, сформированные в обществе, оказывают влияние на каждого человека в процессе взросления. С раннего детства дети учатся анализировать окружающий мир и перенимают от взрослых привычки и способы реагирования, основываясь на информацию, которую получают [1].

Дошкольный возраст представляет собой важнейший этап, на котором происходит формирование личности ребенка, его основных предпочтений и привычек, а также ценностных ориентиров и приоритетов. В этот период закладываются важнейшие нормы, усваиваемые ребенком, устанавливаются его эмоциональные реакции и развивается склонность к определенным видам деятельности. В связи с этим педагога подчеркивают значимость формирования ценностного отношения к искусству у детей дошкольного возраста, когда они находятся в состоянии высокой восприимчивости и готовности к изменениям. Формирование ценностного отношения к искусству способствует развитию у ребенка интереса к изучению и осознанию различных художественных форм. Это, в свою очередь, помогает ему сформировать более широкий взгляд на мир, опираясь на моральные, эстетические, нравственные и социально-адаптивные механизмы, необходимые для полноценного развития личности. Без способности воспринимать и анализировать объекты искусства, без навыков эмоционального восприятия человек не будет обладать теми обширными качествами, способностями и знаниями, которые закладывают в личности фундамент всесторонней ориентированности [4].

Формирование у детей ценностного отношения к искусству оказывает значительное влияние на восприятие ими окружающего мира, обладая нравственной, эстетической и познавательной ценностью, а также отражая исторический опыт предшествующих поколений. Декоративно-прикладная деятельность является важным инструментом для развития у детей такого отношения к искусству, поскольку изделия этого направления знакомят их с богатством культурного наследия народа и его духовными идеалами. Эти изделия помогают детям освоить обычаи, традиции и особенности жизни, передающиеся из поколения в поколение. Активное участие родителей в формировании у ребенка навыков ценностного отношения к искусству крайне важно, так как под воздействием взрослых ребенок лучше усваивает элементы творческой деятельности и сам процесс. Дети более восприимчивы к тому, что демонстрируют им родители, а также к их опыту и реакциям. К примеру, ребенок будет иметь трудности с восприятием искусства и проявлением ценностного отношения, если родители не демонстрируют положительной реакции и сами не обладают ценностным отношением.

Ценностное отношение формируется на основе прошлых опытов и проявляется в поведении и переживаниях в настоящем и будущем, влияя на всю деятельность человека. Дети дошкольного возраста, как правило, не обладают пониманием таких понятий, как «ценность», «искусство», «духовность» и «нравственность». Тем не менее, задача взрослых, участвующих в воспитании и развитии детей, заключается в том, чтобы приобщать их к искусству, развивать бережное отношение к нему и вдохновлять на создание собственного искусства в будущем. Исследователи отмечают, что потенциал искусства связан с разнообразными отношениями: с природой, с национальной культурой и её многовековыми традициями, с родным окружением и архитектурой городов и деревень, а также с другими народами, их природой, обычаями и представлениями о красоте, а также с отношением к другим людям и самому себе.

На различных этапах своего развития ребенок по-разному воспринимает творчество и искусство. В три года он проявляет интерес к рисованию, в пять лет начинает увлекаться лепкой из пластилина, в семь лет просит научить его вышивать крестиком, а в десять – желает освоить вязание или шитье. В любом возрасте творческие способности ребенка находят свое выражение и проявляются в различных формах. Однако в этот период он еще не в состоянии объективно оценивать свои творения и изменять стиль, форму или тип своей работы. Поэтому ему требуется поддержка взрослого, который сможет объяснить, продемонстрировать или обучить. Именно в этот момент у ребенка формируется его отношение к творчеству, которое пока ограничивается лишь продуктами, созданными его собственными руками.

С течением времени ребенок начинает замечать творения других людей и проявляет интерес к известным и знаковым произведениям в различных областях искусства. Однако для того, чтобы он научился обращать внимание на картины, скульптуры и другие творческие работы, а также оценивать их с эмоциональной и ценностной точки зрения, важно с раннего возраста знакомить его с искусством. Необходимо поддерживать его увлечения, не подавлять желание исследовать, а внимательно слушать ребенка, учитывая его потребности и стремления.

Одним из ключевых условий формирования ценностного отношения к искусству у ребенка является взаимодействие двух основных видов деятельности в процессе обучения: восприятия и созидания. Это условие можно выделить как один из важнейших принципов, способствующих художественному развитию ребенка. Следует подчеркнуть, что этот принцип соответствует основному принципу развития личности в теории деятельности, который основывается на единстве двух видов деятельности в художественном развитии. Именно благодаря этому принципу продуктивные виды деятельности играют решающую роль в развитии ребенка и формировании смысловых образований его личности. Таким образом, можно утверждать, что собственная художественная практика ребенка является важным инструментом формирования ценностного отношения к искусству.

Представляется, что иных путей понимания задач автора, столь необходимого в формировании ценностного отношения к искусству, просто не существует [2]. Для следующего подхода к сохранению эмоциональной целостности восприятия искусства характерен принцип соотношения процесса обучения ребенка и процессов его когнитивного развития. Этим подходом определены принципы развития ребенка, состоящие в ступенчатости художественного развития и диалогичности формы обучения. Психологи под ступенчатостью развития подразумевают, прежде всего, принцип введения ребенка в культуру [6]. Однако, при ступенчатом развитии ребенок не только продвигается вперед, постигая культурные нормы и правила, но и сохраняет собственную изначальную целостность его восприятия. Поэтому необходимо, во-первых, соответствие этапов развития ребенка закономерностям его психологического развития, а, во-вторых, наличие возможности для ребенка на каждом новом этапе приобрести новые способности восприятия, без отмены уже имеющихся [3].

Для воспитания ценностного отношения к искусству важно создать благоприятную образовательную среду, насыщенную художественными образами. В детском саду это может быть оформление групп репродукциями картин, создание центров творчества, использование музыки и театральных элементов в образовательном процессе. Такая среда формирует у детей интерес к искусству и помогает воспринимать его как часть повседневной жизни.

Дидактические игры с художественным содержанием, такие как музыкальные викторины, загадки по картинкам, ролевые игры, способствуют развитию интереса к искусству и осознанию его значимости. Игровая форма подачи материала отвечает возрастным особенностям детей и помогает им воспринимать художественную информацию в увлекательной форме.

Каждый ребенок обладает уникальными способностями, интересами и уровнем восприятия. Воспитание ценностного отношения к искусству требует учета этих индивидуальных различий. Педагогу важно создавать условия, которые позволят каждому ребенку проявить себя, будь то через рисунок, музыку, танец или театральную постановку [4]. Эффективность воспитания ценностного отношения к искусству возрастает, если дети видят заинтересованность взрослых в этой сфере. Совместное участие в художественных мероприятиях, таких как посещение музеев, выставок, концертов, способствует формированию устойчивого интереса к искусству и пониманию его важности.

Для формирования ценностного отношения к искусству важно, чтобы дети умели осознавать свои впечатления и выражать их словами. Рефлексия помогает старшим дошкольникам глубже понимать произведения искусства, связывать их с личным опытом и формировать собственное отношение к ним. Это может быть достигнуто через обсуждения, создание отзывов или рисунков [5].

Современные технологии открывают широкие возможности для знакомства с искусством. Использование виртуальных экскурсий, интерактивных программ, образовательных видео и приложений позволяет разнообразить процесс обучения, делая его более наглядным и увлекательным. Это особенно актуально для детей, которые активно воспринимают информацию через цифровые медиа [4]. Организация конкурсов, фестивалей, выставок детских работ позволяет старшим дошкольникам почувствовать значимость своих творческих достижений. Такие мероприятия развивают уверенность в своих силах, формируют положительное отношение к искусству и мотивируют на дальнейшее участие в творческой деятельности.

Родители играют ключевую роль в формировании ценностного отношения к искусству у детей. Важно, чтобы детские сады активно вовлекали семьи в процесс художественно-эстетического воспитания. Это может проявляться в организации семейных арт-дней, разработке совместных проектов и посещении культурных мероприятий. Сотрудничество между семьей и детским садом способствует укреплению художественных интересов ребенка и делает процесс воспитания более

гармоничным. Для формирования ценностного отношения к искусству у старших дошкольников необходимо создать комплекс педагогических условий, учитывающих их возрастные и индивидуальные характеристики. Применение различных методов, начиная от игровых форм и заканчивая современными технологиями, а также активное взаимодействие с семьями, способствует формированию устойчивого интереса к искусству и осознанию его значимости в жизни.

Выводы. Тема данной статьи является весьма актуальной, поскольку воспитание ценностного отношения к искусству у старших дошкольников играет ключевую роль в комплексном формировании и развитии личности ребенка. Для успешного формирования этого отношения необходимо создать педагогические условия, которые включают интеграцию искусства в учебный процесс, взаимодействие с культурной средой и поддержку образовательной атмосферы, способствующей комфортному восприятию и желанию детей к получению новых знаний.

Обучение в дошкольной образовательной организации представляет собой многоступенчатый и ответственный процесс, поскольку по достижении определенного возраста детям предстоит переход на следующий уровень обучения. Соответственно образование и воспитание в детском саду является постепенной подготовкой к школе, где ребята будут подчиняться более строгим требованиям дисциплины и порядка, а также обучаться по более сложным программам. От педагогов зависит то, как ребенок сможет усваивать полученную информацию и как пройдет процесс воспитания ценностного отношения к искусству у дошкольников. Для формирования ценностного отношения воспитатель должен создать позитивную и располагающую атмосферу в группе, использовать методы для развития критического и творческого мышления, организовать проведение или посещение творческих мероприятий в детском саду, интегрировать искусство в образовательный процесс и семью.

Таким образом, на формирование ценностного отношения к искусству у детей старшего дошкольного возраста в образовательной организации влияет множество факторов и условий, и главенствующая роль принадлежит педагогу и семье воспитанника.

Литература:

1. Буров, А.И. Эстетическая сущность искусства / А.И. Буров. – Москва: Искусство, 2020. – 292 с.
2. Грохольская, О.Г. Научно-педагогическое наследие Н.К. Крупской / О.Г. Грохольская // История и педагогика естествознания. – 2019. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-pedagogicheskoe-nasledie-n-k-kрупской>
3. Заплата, Е.А. Полихудожественный подход в развитии творческой активности младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.А. Заплата. – Екатеринбург, 2009. – 193 с.
4. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 2022. – 188 с.
5. Мелик-Пашаев, А. О состоянии и возможностях художественного образования / А. Мелик-Пашаев // Искусство в школе. – 2008. – № 1. – URL: http://art-in-school.narod.ru/0108_article.htm
6. Потапова, И.А. Синтез искусств как метод формирования мультикультурного поведения школьников / И.А. Потапова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2016. – № 4(11). – С. 23-26

Педагогика

УДК 373

доктор педагогических наук, профессор Толстенева Александра Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Белинова Наталья Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

преподаватель Додонова Валентина Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются концептуальные предпосылки формирования инженерного мышления с ранних ступеней образования. Одним из потенциальных путей решения задачи технологического суверенитета страны предлагается разработка, апробация и внедрение модели «игротехносада» на этапе дошкольного образования. «Игротехносад» рассматривается как компонент образовательной среды, где через игру и экспериментирование дети знакомятся с элементарными физическими явлениями, осваивают основы технического творчества, и приобретают потенциальную возможность к мотивированной деятельности в области инженерных наук. В рамках статьи авторы обосновывают актуальность предлагаемой модели, обобщают базовые исследовательские тенденции в научной литературе по вопросам инженерного мышления, формулируют принципы организации «игротехносада». Также делается акцент на необходимости подготовки педагогических работников к реализации образовательной деятельности в «игротехносаде» через повышение квалификации и систему методических мероприятий в рамках непрерывного образования. Обозначены векторы лонгитюдных научных исследований в формировании инженерного мышления у детей и молодежи через сбор и анализ системных статистических данных, подтверждающих эффективность данной образовательной модели, по ряду критериев: академическая успеваемость по предметным областям естественно-научного цикла, ранняя профориентация на инженерное образование, осознанный выбор программ дополнительного образования по техническому творчеству, проявления одаренности у детей и подростков в области технического творчества.

Ключевые слова: инженерное мышление, игротехносад, игровая методика, дошкольное образование, проектная деятельность.

Annotation. The article considers conceptual prerequisites for the formation of engineering thinking from the early stages of education. One of the potential ways to solve the problem of technological sovereignty of the country is the development, testing and implementation of the «game technology garden» model at the stage of preschool education. «Game technology garden» is considered as a component of the educational environment, where through playing and experimentation children get acquainted with elementary physical phenomena, master the basics of technical creativity, and acquire the potential for motivated interest and activity in the field of engineering sciences. Within the framework of the article, the authors substantiate the relevance of the proposed model, summarize the basic research trends in the scientific literature on engineering thinking, formulate the principles of organization and structure of the «game technology garden» model. Emphasis is also placed on the need to prepare teaching staff for

the implementation of educational activities in the «game technology garden» model through optional training and a system of methodological activities within the framework of continuous education. The vectors of longitudinal scientific research in the formation of engineering thinking in children and young people are outlined through the collection and analysis of systemic statistical data confirming the effectiveness of this educational model, according to a number of criteria: academic performance in subject areas of the natural science cycle, early career guidance in engineering education, a conscious choice of optional education programs in technical creativity, manifestations of giftedness in children and adolescents in the field of technical creativity.

Key words: engineering thinking, game technology garden, play methodology, preschool education, project activities.

Введение. Текущая социально-экономическая ситуация в Российской Федерации обозначает новые фундаментальные и прикладные вызовы, которые, в первую очередь, ориентированы на модернизацию научно-технологического дискурса. Ряд вызовов трансформируется в государственную повестку, где очевидным становится формирование технологического суверенитета страны через инновационные технические разработки и подготовку кадров для решения точечных научно-технологических задач. Процесс технологического реформирования рассматривается в двух временных разрезах, где требуются быстрые, прорывные технологические решения и, в то же время, должна быть обеспечена стабильная и поступательная подготовка рабочего кадрового состава к реализации таких решений не только в краткосрочной, но и в долгосрочной перспективе. Статистика выбора абитуриентов колледжей и вузов в настоящее время показывает, что недостаточное их количество ориентировано на получение профессий технического характера, и это означает, что система образования должна решать проблему формирования устойчивой мотивации подрастающего поколения к технической сфере на ранних ступенях образования, начиная уже с дошкольного возраста.

Современный социально-экономический контекст требует от молодежи, приступающей к трудовой деятельности, не только глубоких знаний в области точных наук, но и развитых навыков критического мышления, креативности и способности к решению нестандартных задач. Одним из эффективных путей достижения этой цели является внедрение в образовательный процесс концепции формирования инженерного мышления с использованием игровых технологий [1, С. 250; 3, С. 300].

В рамках данной статьи предпринята попытка осмысления концепции формирования предпосылок инженерного мышления детей на этапе дошкольного образования через внедрение модели «игротехносад» – инновационной образовательной среды, направленной на создание благоприятных условий для мотивации детей на техническое творчество. Целью исследования, таким образом, на данном этапе является анализ принципов организации, структуры и методики реализации деятельности в модели «игротехносад», а также поиск критериев оценки результатов внедрения данного подхода в образовательный процесс [2, С. 47; 5, С. 65].

Изложение основного материала статьи. Для начала нами были выделены базовые исследовательские тенденции в научной литературе по вопросам инженерного мышления. Обобщенно инженерное мышление – это не только совокупность технических знаний, а особый образ мыслей, который включает умение анализировать, проектировать и создавать инновационные практические решения [1, С. 248]. На основе анализа современных теорий и практик формирования инженерного мышления мы пришли к выводу, что его ключевыми компонентами являются аналитическое мышление, креативность, практическая направленность и системное восприятие [2, С. 50; 5, С. 63]. Важным моментом является то, что развитие этих компонентов необходимо начинать с дошкольного возраста, когда мышление ребёнка наиболее гибко и восприимчиво к новым знаниям и опыту [3, С. 210; 6, С. 120].

Исходя из вышесказанного, мы предлагаем модель «игротехносад» – в первом приближении – образовательной среды, где через игру и экспериментирование дети знакомятся с элементарными физическими явлениями, осваивают основы технического творчества, и, как следствие, приобретают потенциальную возможность к мотивированной деятельности в области инженерных наук, иными словами у дошкольников создаются предпосылки для формирования инженерного мышления в будущем. «Игротехносад» – это не просто игровая площадка, а специально спроектированное пространство, построенное на принципах интерактивности, проектной деятельности и свободного исследования [3, С. 120; 9, С. 23]. Предлагаемая модель позволяет сделать процесс обучения максимально живым и вовлекающим, поскольку игра – это естественный способ познания для ребёнка, где он не боится ошибок и с удовольствием пробует что-то новое [3, С. 93; 8, С. 127].

Идея предлагаемой модели выводит не только на перспективы практикоориентированных современных методических разработок в области технического творчества для дошкольников, но и на лонгитюдные научные исследования, которые позволят отслеживать и фиксировать в динамике результативность подобной образовательной деятельности и, в конечном итоге, статистически отразить процентное соотношение и качественные показатели формирования инженерного мышления у детей и подростков. На настоящий момент не определены и не описаны критерии эффективности формирования инженерного мышления, среди которых возможны академическая успеваемость по предметным областям естественно-научного цикла, ранняя профориентация на инженерное образование, осознанный выбор программ дополнительного образования по техническому творчеству, проявления одаренности у детей и подростков в области технического творчества и многое другое.

Название модели «игротехносад» также носит многофункциональный характер и позволяет наиболее точно отразить предполагаемую образовательную деятельность, объединить уже существующие направления работы в области технического творчества детей дошкольного возраста (робототехнику, естественно-научное экспериментирование, основы программирования) и привлечь родителей к сотрудничеству с педагогами в рамках разработки этого инновационного пространства.

В ходе планирования деятельности «игротехносада» мы предлагаем несколько функциональных зон, каждая из которых направлена на развитие определённых представлений навыков и мотивационных установок у дошкольников. Например, зона конструирования станет пространством, где дети с помощью разнообразных материалов – от классических конструкторов до подручных средств – будут учиться проектировать и собирать собственные технические механизмы. Мы предполагаем, что именно в этом процессе у детей развивается логика, пространственное мышление и умение предвидеть результаты своих действий [5, С. 62; 8, С. 136].

Отдельное внимание в нашей разработке уделено лаборатории физических экспериментов, где дети могут на практике исследовать такие явления, как свет, звук, магнетизм, вода и воздух. Мы обобщили методические разработки по набору опытов, в ходе которых дети не просто повторяют действия за педагогом, а самостоятельно планируют, проводят свою деятельность, делают выводы и приобретают первые навыки презентации собственных действий и продуктов. Такой подход поможет сформировать у них предпосылки научного мышления и умение работать по алгоритму: наблюдение – гипотеза – эксперимент – анализ результата – вывод. Именно такой цикл мы считаем ключевым в формировании инженерного мышления [1, С. 148; 6, С. 38].

Также важной частью «игротехносада» может быть мастерская робототехники и технической игры. Здесь дети будут знакомиться с простейшими роботизированными системами и научатся программировать базовые команды. Реализация такого компонента требует тщательного планирования и квалифицированного педагогического сопровождения, что предполагает разработку еще одного направления – процесса подготовки кадров через повышение квалификации в системе дополнительного профессионального образования [9, С. 27; 8, С. 145]. Мы предполагаем, что благодаря данной деятельности дети начинают понимать принципы работы сложных технических механизмов, и у них формируется системное восприятие технических устройств и явлений [2, С. 50; 5, С. 66].

В методике реализации «игротехносада» планируется делать упор на проектную и исследовательскую деятельность. В перспективе стоит цель разработки сценариев образовательных событий, которые побуждают детей самостоятельно ставить цели, искать решения и оценивать собственные результаты. Особое внимание необходимо уделить коллективной работе, при организации которой, дети учатся договариваться, распределять роли и вместе достигать результата. По нашему мнению, такой опыт развивает не только инженерное мышление, но и коммуникативные навыки, умение работать в команде – качества, без которых сложно представить успешного современного инженера [2, С. 52; 8, С. 163].

Роль педагога в «игротехносаде» также требует переосмысления: от планирования обучать детей к созданию условий для их самостоятельного исследования и творчества. Педагог выступает как наставник, поддерживающий инициативу ребёнка, не навязывая ему готовые решения. Для реализации данной цели, необходимо разработать четкий и понятный трек сопровождения педагогов, включающий повышение квалификации, методическую поддержку и обмен опытом в системе непрерывного образования, что значительно повысит качество реализации проекта апробации модели «игротехносад» [7, С. 30; 8, С. 172].

Среди практических преимуществ внедрения «игротехносада» мы выделяем следующие:

- данный подход способствует повышению интереса детей к техническим наукам и стимулирует их мотивацию к обучению;
- происходит развитие критического мышления ребенка и формирования способности эффективно решать нестандартные задачи;
- идет формирование у детей навыков работы с современными техническими средствами и методами исследования;
- обучение носит не только теоретический характер, но и включает практические элементы, что способствует успешной адаптации в условиях стремительно меняющегося технологического мира [1, С. 15; 3, С. 207].

Таким образом, поле предполагаемой работы по разработке, апробации и внедрению предполагаемой модели включает целевой, концептуальный, организационно-технологический, содержательный и оценочно-результативный компоненты, которые представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Базовые компоненты модели «игротехносад»

№	Компоненты модели	Предполагаемая деятельность
1.	Целевой	Формулирование «древа целей» в рамках деятельности по формированию предпосылок инженерного мышления у детей дошкольного возраста в общей образовательной экосистеме.
2.	Концептуальный	Научное обоснование предикторов и концептуально-технологических решений формирования предпосылок инженерного мышления у детей дошкольного возраста в общей образовательной экосистеме.
2.	Организационно-технологический	Проектирование организационно-педагогических условий функционирования модели «игротехносада», включающих описание форматов, средовых подходов, разработки учебно-методических и диагностических материалов, формирование вариативного реестра материально-технического оборудования и др.
3.	Содержательный	Создание банка методических разработок для проведения образовательных событий с детьми, разработка алгоритмов и содержательного наполнения проектной деятельности, методические рекомендации к зонированию образовательного пространства, методическое и содержательное обеспечение подготовки и сопровождения педагогов и др.
4.	Оценочно-результативный	Диагностика эффективности предлагаемой модели.

В конечном итоге, «игротехносад» может рассматриваться как вариативная и гибкая система, трансформируемая под конкретные условия и задачи. В целом это может стать номенклатурным требованием развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организацией, зоной дополнительного образования или центром рекреации и развлечения. На этапе реализации предусматривается интеграция цифровых технологий, расширение сети образовательных площадок, а также установление сотрудничества с промышленными предприятиями и высшими учебными заведениями. Данные меры открывают широкие возможности для масштабирования проекта и подготовки нового поколения инженеров уже с дошкольного возраста [5, С. 61; 9, С. 29].

Выводы. Таким образом, в условиях стремительного технологического прогресса, всё более актуальной становится задача раннего формирования инженерного мышления у детей. Мы исходим из предположения, что системное освоение детьми элементарных инженерных понятий и навыков возможно уже на этапе дошкольного образования при условии, что педагогическая среда будет выстроена на основе игры, проектной деятельности и самостоятельного исследования [2, С. 42; 5, С. 60].

В этой связи мы предлагаем проект «игротехносада» как модели образовательной среды, ориентированной на развитие инженерного мышления через игровой и исследовательский подходы. Проект базируется на анализе современных психолого-педагогических теорий и педагогических практик, в частности деятельностного подхода, STEAM-образования и др. [2, С. 50; 5, С. 62].

В целом концепция «игротехносада» предполагает создание интегрированного пространства, где обучение строится на основе проектной и опытно-экспериментальной деятельности. Предварительная гипотеза заключается в том, что такая среда будет способствовать формированию у детей начальных инженерных навыков, развитию логического и критического мышления, а также креативности. На текущем этапе мы проанализировали методологические основы, определили функциональные зоны «игротехносада» и наметили направления его возможной реализации [2, С. 51; 6, С. 100].

Важным элементом проекта выступает переосмысление педагогической роли. Предполагается, что педагог в «игротехносаде» выступает не транслятором знаний, а организатором и наставником детской исследовательской активности. При этом проект требует не только содержательной подготовки, но и планирования пространства, материалов, временной структуры занятий и сопровождения педагогов в процессе внедрения проекта в образовательную практику [7, С. 38; 8, С. 170].

Пока проект находится на этапе теоретического осмысления и предпроектного моделирования. Мы не располагаем эмпирическими данными, подтверждающими эффективность внедрения концептуальных положений и практики реализации модели «игротехносад», однако на основе анализа научной литературы, а также обобщения имеющегося отечественного и зарубежного опыта, можно выдвинуть обоснованное предположение о высоком потенциале предлагаемой идеи [1, С. 200; 2, С. 50].

В перспективе планируется апробация элементов «игротехносада» в рамках пилотных программ дошкольных образовательных организаций. Будущие исследования будут направлены на разработку методических материалов, обучение педагогов, а также эмпирическую проверку эффективности предложенной среды в формировании предпосылок инженерного мышления у детей [6, С. 103; 8, С. 175].

Таким образом, «игротехносад» представляет собой концептуальный проект, ориентированный на развитие технической составляющей в системе дошкольного образования. Мы рассматриваем его как методическую основу, требующую дальнейшего уточнения, практического тестирования и научного сопровождения.

Литература:

1. Вальц, В.С. Инженерное мышление и его развитие в обучении школьников: монография / В.С. Вальц. – Москва: Наука, 2018. – 256 с.
2. Гусев, А.В. Формирование инженерного мышления в дошкольном возрасте / А.В. Гусев, Т.В. Смирнова // Вестник педагогики. – 2020. – № 3. – С. 45-53
3. Дьяков, А.Н. Игровые технологии в образовании: теория и практика / А.Н. Дьяков. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 312 с.
4. Игнатьева, Г.А. Педагогическая инженерия: методологический абрис проекта Мининского университета / Г.А. Игнатьева, Э.К. Самерханова, В.В. Сдобняков, О.В. Тулупова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 2(39). – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1354/888> (дата обращения: 25.06.2025)
5. Лазарев, А.В. STEAM-образование как инновационный подход в развитии инженерных компетенций у детей / А.В. Лазарев // Современное дошкольное образование. – 2021. – № 2. – С. 60-67
6. Методические рекомендации по реализации STEAM-образования в дошкольных учреждениях / под ред. Н.В. Петровой. – Москва: Просвещение, 2022. – 124 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. – Москва, 2019. – 38 с.
8. Фролов, В.П. Проектная деятельность в дошкольном образовании: методические аспекты / В.П. Фролов, А.И. Сидоров. – Екатеринбург: УрГПУ, 2020. – 198 с.
9. Шевченко, И.В. Педагогика инженерного образования: современные тенденции и технологии / И.В. Шевченко, М.С. Кузнецова // Наука и школа. – 2023. – № 1. – С. 22-30

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Тоторкулова Келимат Ахьяевна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

МАРКЕТИНГ В СИСТЕМЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматривается маркетинг в области образования Российской Федерации, его тенденции, положительные и отрицательные стороны. Актуальность статьи определяется тем, что маркетинг в системе отечественного образования играет существенную роль. Маркетинг образовательного учреждения должен определяться долгосрочными коммерческими и другими интересами всех субъектов рынка. В условиях современной реальности, где непрерывно развиваются и преобразуются технологии, появляются новые специальности и теряют спрос неактуальные существующие. Необходимость получения специального и высшего образования, причем, возможно, по нескольким направлениям, является первостепенно важной. Однако образование по своей сути является предлагаемым товаром – услугой, а значит, нуждается в популяризации. Несмотря на очевидную важность образования, выбор конкретного учебного заведения является трудным решением. Он определяет направление деятельности людей на несколько лет вперед. Также ввиду того, что на сегодняшний день учебных заведений по стране несколько сотен. Каждому из них необходимо демонстрировать свои положительные качества и развивать маркетинговую деятельность.

Ключевые слова: маркетинг в образовании, спрос, профессорско-преподавательский состав, продукт, образование, обучение, перспектива, учебное заведение, денежные ресурсы.

Annotation. The article discusses marketing in the field of education in the Russian Federation, its trends, positive and negative sides. The relevance of the article is determined by the fact that marketing plays a significant role in the domestic education system. Marketing of an educational institution should be determined by long-term commercial and other interests of all market participants. In the context of modern reality, where technologies are continuously developing and transforming, new specialties appear and irrelevant existing ones lose demand. The need to obtain specialized and higher education, and, possibly, in several areas, is of paramount importance. However, education is essentially an offered product - service, and therefore needs to be popularized. Despite the obvious importance of education, choosing a specific educational institution is a difficult decision. It determines the direction of people's activities for several years to come. Also, given the fact that today there are several hundred educational institutions in the country. Each of them needs to demonstrate its positive qualities and develop marketing activities.

Key words: marketing in education, demand, faculty, product, education, training, prospect, educational institution, financial resources.

Введение. Маркетинг в образовании имеет свои специфические черты, обуславливающие его комплексность и сложную реализацию. Наибольшим отличием от многих продуктов маркетинга предстает то, что образование, помимо того, что является нематериальным, дает свой окончательный результат только после завершения срока обучения, а иногда в перспективе еще позже. В случае неоправданности выбора того или иного учебного заведения человек зря теряет

временные и денежные ресурсы, а также упускает возможности. Это означает, что показатель доверия к учебному заведению должен быть стабильно высок. Маркетологи в данном случае делают упор на хорошую репутацию [1].

Второй особенностью предстает совмещение роли потребителя и участника процесса образования. В сущности, каждый обучающийся является представителем своего места обучения и демонстрирует на своем примере его эффективность или неэффективность в передаче знаний и навыков.

Третье – отсутствие стабильности в показателях качества. Успех функционирования всех учебных заведений – школ, техникумов, колледжей, лицеев, академий, институтов, университетов и т.д., – зависит от весьма обширного числа структурных элементов и характеристик:

- профессорско-преподавательского состава и его компетенции;
- условий обучения (помещения, удобства, оборудование);
- социальное обеспечение (льготные выплаты, стипендии, социальная помощь);

– особенности учебных и производственных практик, развивающие мероприятия и форумы, сотрудничества с организациями и другими учебными заведениями;

- строение учебной программы [2].

Если хотя бы одна из вышеперечисленных составляющих демонстрирует отрицательные показатели, это оказывает существенное влияние на качество как самого учебного процесса, так и итогового его результата.

Следующая особенность маркетинга образования – необходимость не только привлекать новых людей, но и поддерживать мотивацию уже привлеченных в учебный процесс учеников или студентов. Особенно это касается высших учебных заведений, где специфика преподавания и наличие тех или иных специальностей и предметов играет гораздо большую роль.

Наконец, маркетинг в образовании в какой-то мере довольно-таки ограничен. Обучение не является тем продуктом, который постоянно мелькает на телевизионной рекламе или в интернете. Популяризация учебного заведения происходит через организацию культурных мероприятий с экскурсиями и демонстрацией разнообразия и положительных сторон. Это такие мероприятия, как всевозможные выставки (в особенности это касается высших учебных заведений, фокусирующихся на искусстве), а также «дни открытых дверей». Помимо вышеперечисленного, представители вузов, колледжей и техникумов также посещают учеников школ, составляя буклеты и перечисляя возможности своей организации [3].

Маркетинг в образовании должен выбирать себе целью заинтересованность и привлечение не только обучающихся, но и учителей с преподавателями. В этом отношении, к сожалению, наблюдается негативные тенденции [4]:

- снижение количества педагогов в школах;
- общее значительное снижение числа профессорско-преподавательского состава.

В случае с маркетингом, направленным на преподавателей, необходимо делать акценты на совершенно иные аспекты.

Во-первых, это заработная плата. Несмотря на такие стороны профессий, связанных с обучением, как высокий показатель стресса и зачастую внеурочная работа, заработная плата в большинстве случаев остается довольно низкой, что создает впечатление отрицательного соотношения затрачиваемого труда к полученному импакту [5].

Кроме того, в некоторых организациях присутствует проблема разности оплаты труда по отношению к представителям разных полов. Вследствие низкой оплачиваемой суммы, специалистов мужского пола значительно меньше, чем женского, отчасти поэтому, возможно, заработная плата остается стабильно маленькой.

Во-вторых – условия труда, а именно – график работы. Из-за нехватки кадров преподавателям приходится заменять занятия или же проводить их в те дни, в которые, согласно имеющемуся расписанию их быть не должно.

Усложняют процесс трудовой деятельности также бюрократические проявления. На сегодняшний день требования по составлению документации и непосредственно ее количество отнимают весьма длительное время, ввиду чего:

- сокращается время на подготовку к занятиям, а значит, снижается их качество;
- появляется необходимость работы во внеурочный период.

Изложение основного материала статьи. Проблема составления документации поставлена особенно остро в высших учебных заведениях, где каждый год приходится разрабатывать, редактировать и утверждать рабочие программы дисциплины. Данные программы должны отвечать нынешним стандартам, по причине чего процедура их составления повторяется из года в год. Фактически, некоторые преподаватели вынуждены оказывать значительную помощь в разработке рабочих программ дисциплин другим преподавателям. В крайних ее проявлениях проблема бюрократии в высших учебных заведениях значительно подрывает качество учебного процесса, а вместе с тем и мотивацию работников.

Ввиду данных особенностей происходит отток кадров в более прибыльные сферы деятельности, даже если профессия для специалистов была действительно приоритетной.

Отрицательная динамика в образовательном маркетинге проявляется также в уменьшении количества докторов и кандидатов наук в сравнении с предыдущими годами. В определенной мере это может быть обусловлено отсутствием видимых плюсов приобретения докторской и кандидатской степеней. Специалисты, рассматривающие перспективы развития для себя, чаще выбирают обучение в других областях, нежели достижение новых высот в сфере с уже имеющимся значительным багажом знаний и официальным статусом компетентности [6].

В системе маркетинга образовательных услуг центральное место занимает личность обучающегося, представляющая собой не просто пассивного реципиента образовательного продукта, но активного участника образовательного процесса и конечного потребителя услуг. В отличие от других категорий потребителей, личность учащегося использует образовательный потенциал не только в утилитарных целях профессиональной деятельности, но и для целей саморазвития и личностного роста. Данное обстоятельство требует особого внимания к позиционированию обучающегося как ключевого элемента маркетинговых коммуникаций и равноправного участника рыночных отношений в сфере образования.

Современные исследования в области образовательного маркетинга подчеркивают двойственную природу образовательных учреждений, выступающих одновременно как производители образовательных услуг и как субъекты рыночных отношений. Институциональные особенности образовательных организаций определяют их ключевую роль в формировании рыночного предложения и развитии маркетинговых стратегий в образовательной сфере [7].

Объектная структура образовательного маркетинга отличается значительной сложностью и включает не только традиционные услуги, но и интеллектуальные продукты, территориальные бренды и организационные структуры. Особого внимания заслуживает пространственная локализация образовательных учреждений, их репутационный капитал и материально-техническая база, формирующие комплексное восприятие образовательного продукта потребителями [8].

Специфика маркетинга в образовательной сфере проявляется в особенностях потребления образовательных услуг, где процесс приобретения знаний обладает значительной временной протяженностью и отсроченным характером результативности. Данная особенность обуславливает необходимость разработки специфических маркетинговых инструментов, учитывающих длительный цикл оказания образовательных услуг и их зависимость от внешних социально-экономических факторов.

Современная практика образовательного маркетинга демонстрирует тенденцию к дифференциации потребительских сегментов и персонализации образовательных продуктов. Технологии позиционирования образовательных программ требуют учета не только актуальных запросов рынка труда, но и перспективных тенденций социально-экономического развития.

Особенностью образовательных услуг является их комплексный характер, включающий сопутствующие интеллектуальные продукты и сервисы. Когнитивные активы образовательных организаций, включая методические разработки, педагогические технологии и брендовые идентификаторы, формируют дополнительную ценность образовательного предложения [9].

Стратегии продвижения образовательных услуг должны учитывать их принципиальные отличия от материальных товаров: неосвязаемость, невозможность накопления, зависимость качества от условий потребления. Эти характеристики определяют необходимость разработки специализированных коммуникационных стратегий, ориентированных на демонстрацию долгосрочных эффектов образовательных инвестиций [10].

Перспективным направлением развития образовательного маркетинга становится продвижение научных школ и педагогических методик, что трансформирует традиционные подходы к позиционированию образовательных организаций. Инфраструктурные компоненты образовательных учреждений также приобретают маркетинговую ценность, формируя комплексное образовательное пространство [11].

Современные тенденции в сфере образовательного маркетинга свидетельствуют о необходимости балансирования между коммерческими интересами образовательных организаций и социальной миссией системы образования. Эффективная маркетинговая стратегия должна учитывать как рыночные механизмы спроса и предложения, так и стратегические задачи развития человеческого капитала и интеллектуального потенциала общества.

В контексте современных трансформаций системы образования маркетинг образовательных услуг приобретает особую значимость как инструмент управления институциональным развитием. Центральное место в этой системе занимает личность обучающегося, которая эволюционировала от пассивного реципиента знаний до активного со-творца образовательного процесса. Такой парадигмальный сдвиг, отмечаемый в работах П. Друкера и К. Роджерса, принципиально изменяет природу взаимодействия между участниками образовательного рынка [12].

Современные исследования в области образовательного маркетинга (Д. Котлер, Ф. Котлер) раскрывают сложную диалектику взаимоотношений между образовательными учреждениями и потребителями их услуг. Образовательные организации сегодня функционируют в условиях двойственной институциональной логики: с одной стороны, они сохраняют традиционную миссию просветительских учреждений, с другой - вынуждены адаптироваться к рыночным механизмам конкуренции. Эта двойственность порождает уникальные маркетинговые стратегии, сочетающие академические ценности и бизнес-подходы.

Объектная структура образовательного маркетинга представляет собой сложную систему, включающую несколько уровней:

1. Базовый уровень (образовательные программы и услуги).
2. Сопутствующий уровень (интеллектуальные продукты, консультационные услуги).
3. Инфраструктурный уровень (материально-техническая база, кампусная среда).
4. Символический уровень (бренд, репутация, корпоративная культура).

Особого внимания заслуживает феномен «образовательного ландшафта», который включает не только физическое пространство учебного заведения, но и его цифровое присутствие, социальные сети, медийную активность. Как показывают исследования Э. Венгера, именно эти элементы формируют «воображаемое образовательное пространство» в сознании потенциальных потребителей.

Специфика образовательных услуг как товара проявляется в нескольких аспектах:

- Временная протяженность цикла оказания услуги.
- Кумулятивный характер образовательного эффекта.
- Персонализированность результата.
- Высокая степень неопределенности конечного продукта.
- Зависимость качества от внешних факторов.

Выводы. В условиях цифровой трансформации образования маркетинговые стратегии должны быть ориентированы на создание целостного образовательного опыта, который выходит за рамки традиционного понимания образовательной услуги. Это требует переосмысления традиционных маркетинговых моделей и разработки новых подходов к позиционированию, продвижению и оценке эффективности образовательных продуктов.

Относительно недавно появившийся вид получения образования – онлайн образование, – приобретает все больший и больший спрос. Число потребителей в этой области возросло на 36% в сравнении с 2023 годом. Стоит отметить, что онлайн образование в приоритете именно у специалистов, уже имеющих степень бакалавра в той или иной направленности, желающих поступить на магистратуру. Это объясняется более сжатым периодом обучения и занятостью самих обучающихся.

Относительно нынешних показателей, можно предположить следующие тенденции маркетинга в образовании:

- улучшение качества и удобства онлайн образования;
- анализ и выбор приоритетных направленностей, на которые будут выделены бюджетные места;
- корректировка цен на платное обучение по итогам спроса;
- развитие рекламных акций;
- улучшение положения педагогов.

Таким образом, маркетинг в образовании предстает сложным процессом, в котором необходимо делать акцент как на обучающихся, так и на обучающих специалистов для обоюдной мотивации качественной деятельности и усвоения знаний, умений и навыков.

Литература:

1. Абасва, А.Л. Маркетинг и менеджмент в образовании / А.Л. Абасва. – Москва: РГГУ, 2017. – 121 с.
2. Лепшкова, С.М. Использование технологических открытий в качестве производственного инструмента / С.М. Лепшкова // Проблемы реализации современных методико-практических и информационных технологий в региональном АПК. – Махачкала: ДГУ, 2023. – С. 100-103
3. Лепшкова, С.М. Технологические достижения и их влияние на рост производства продукции / С.М. Лепшкова // Проблемы реализации современных методико-практических и информационных технологий в региональном АПК. – Махачкала: ДГУ, 2023. – С. 103-107

4. Лепшокова, С.М. Проблема устойчивого развития экономики региона и ее интеграция с социальной и окружающей средой / С.М. Лепшокова // Социально-экономические системы в условиях глобальных трансформаций: проблемы и перспективы развития. – Нальчик: КБГУ, 2023. – С. 193-196
5. Лепшокова, С.М. Проблема экономического роста и сбалансированного развития территорий / С.М. Лепшокова // Социально-экономические системы в условиях глобальных трансформаций: проблемы и перспективы развития. – Нальчик: КБГУ, 2023. – С. 196-200
6. Прядко, С.Н. Цифровой маркетинг: учебное пособие / С.Н. Прядко, С.А. Кучерявенко, Н.И. Быканова. – Белгород: НИУ БелГУ, 2023. – 123 с.
7. Семенова, О.А. Маркетинг в образовании: монография / О.А. Семенова, Т.Н. Макарова. – Саранск: МГПИ имени М.Е. Евсевьева, 2019. – 100 с.
8. Тоторкулова, К.А. Восхождение педагога к ценностям гражданского воспитания учащихся средствами национальных традиций: учебное пособие / К.А. Тоторкулова, Л.Ф. Савинова. – Карачаевск: Издательство КЧГУ, 2011. – 116 с.
9. Тоторкулова, К.А. Подготовка педагогов к гражданско-патриотическому воспитанию учащихся средствами национальных традиций в системе повышения квалификации / К.А. Тоторкулова, Л.Ф. Савинова. – Владикавказ: ИК «Литера», 2012. – 150 с.
10. Тоторкулова, К.А. Проектирование модели подготовки педагогов к деятельности по гражданскому воспитанию учащихся средствами национальных традиций в пространстве малого города / К.А. Тоторкулова. – Чита: Издательство «Молодой ученый», 2011. – С. 161-165
11. Тоторкулова, К.А. Подготовка педагогов к осуществлению гражданского воспитания / К.А. Тоторкулова. – Москва: ГОУВО «Государственный университет управления», 2011. – 102 с.
12. Чумакова, Т.Н. Педагогика: учебное пособие / Т.Н. Чумакова. – Ростов-на-Дону: Донской ГАУ, 2020. – 227 с.

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук, доцент Трубина Зоя Игоревна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил);

кандидат филологических наук, доцент Чудакова Наиля Муллахметовна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Развитие знаний, умений, навыков, которые связаны с эмоциональной стороной коммуникации является необходимым для успешного межкультурного диалога. Эмотивная лексика – это слова, которые не конкретно называют эмоцию, но выражают её через семантику слова. В статье представлены классификации эмотивной лексики, определяются ее основные функции и выделяются пять принципов обучения эмотивной лексике на уроках иностранного языка. Целью представленных в статье методических рекомендаций является совершенствование у учащихся навыков распознавания, понимания и использования эмотивной лексики в процессе общения. Обучение эмотивной лексике включает в себя содержание обучения, которое может быть предметным и процессуальным. Стратегии обучения эмотивной лексике могут быть разделены на прямые стратегии и опосредующие стратегии. К прямым стратегиям относятся: стратегия запоминания, когнитивная стратегия, компенсаторная стратегия. К опосредующим стратегиям могут быть отнесены: метакогнитивные стратегии, аффективные стратегии, социальные стратегии. Результатом обучения является элементарный уровень эмотивной компетенции – способность распознавать, понимать и адекватно использовать эмотивную лексику в процессе межкультурного общения. Методические рекомендации включают в себя создание психологически комфортной атмосферы для обучения; применение аффективных стратегий; использование стратегий развития вербально-семантической памяти учеников; чтение текстов, насыщенных эмотивной лексикой; применение коммуникативных стратегий в обучении, а также использование эмотивной лексики в разных видах речевой деятельности.

Ключевые слова: эмотивная лексика, английский язык, методические рекомендации, лексическая компетенция, стратегия обучения, эмотивная компетенция.

Annotation. The development of knowledge, skills, and abilities related to the emotional side of communication is essential for a successful intercultural dialogue. Emotive vocabulary is words that do not specifically name an emotion, but express it through the semantics of a word. The paper presents classifications of emotive vocabulary, defines its main functions, and highlights five principles of teaching emotive vocabulary in foreign language lessons. The purpose of the methodological recommendations presented in the paper is to improve students' skills in recognizing, understanding and using emotive vocabulary in the communication process. Emotive vocabulary teaching includes the instructional content, which can be substantive and procedural. Strategies for teaching emotive vocabulary can be divided into direct and indirect strategies. Direct strategies include: memory strategy, cognitive strategy, compensatory strategy. Indirect strategies can include: metacognitive strategies, affective strategies, and social strategies. The educational result is an elementary level of emotive competency – the ability to recognize, understand and adequately use emotive vocabulary in the process of intercultural communication. Methodological recommendations include the creation of a psychologically comfortable learning environment; the use of affective strategies; the use of strategies for developing students' verbal and semantic memory; reading texts rich in emotive vocabulary; the use of communicative strategies in teaching, as well as the use of emotive vocabulary in various types of speech activity.

Key words: emotive vocabulary, the English language, methodological recommendations, lexical competence, learning strategy, emotive competency.

Введение. Язык является не только инструментом, с помощью которого люди могут обмениваться важной, необходимой информацией, но и средством выражения, передачи и вызывания эмоций. Именно поэтому язык обладает эмотивной функцией. На языковом уровне эмоции могут быть выражены через эмотивность – лингвистическое отображение человеческих эмоций.

Правильное понимание того, как выражаются эмоции в разных культурах, и их адекватное восприятие являются важным аспектом успешного межкультурного общения. Отсутствие эмотивной компетенции у партнёров по диалогу (или хотя бы у одного из партнёров) неизбежно приведёт к неумению в общении друг с другом.

Поэтому важно понимать и использовать эмотивную лексику. Эмотивная лексика помогает понять внутренний мир, культуру, менталитет носителя языка или человека, говорящего на этом языке. Более того, употребление эмотивной лексики делает речь человека более насыщенной, яркой, выразительной и интересной.

Цель исследования – рассмотрение особенностей обучения эмотивной лексике в старших классах и разработка методических рекомендаций по организации обучения эмотивной лексике на уроках английского языка.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим различные подходы к пониманию понятий «эмотивность» и «эмотивная лексика».

А.А. Сушко в своей статье говорит о том, что эмотивность – это определённая категория, которая выражает эмоциональное намерение говорящего на языковом уровне. Более того, автор подчеркивает, что нужно отделять понятие «эмотивность» от понятия «экспрессивность». Главная функция экспрессивности – это усиление эмоционального воздействия на слушателя, читателя. Главная функция эмотивности – это передача эмоций, чувств человека [8].

Е.В. Сажина и Д.С. Семак в своей работе подчёркивают, что эмотивность – это языковая категория. Это «вербальное выражение эмоций». «Эмоции, имея словесное воплощение, проявляются на языковом уровне посредством эмотивности» [6, С. 567]

Таким образом, эмотивность – это языковая категория, которая передаёт эмоциональное намерение говорящего.

Под эмотивной лексикой И.В. Уварова понимает слова, которые не конкретно называют эмоцию, но выражают её через семантику слова. Такая лексика помогает разделить на категории семантику эмоций и обогащает лексический фонд эмотивных средств языка [9].

А.А. Боболевич подчеркивает, что эмотивная лексика может считаться словами, которые непосредственно связаны с конкретным аффективным состоянием (например, счастье) или с конкретными процессами (например, переживание) [1].

Таким образом, эмотивная лексика – это слова, которые не конкретно называют эмоцию, но выражают её через семантику слова.

Существует несколько классификаций эмотивной лексики.

В.И. Шаховский разграничивает эмотивную лексику на показывающую эмоциональное состояние, эмоциональное отношение и эмоционально характеризующую предметы окружающей действительности [10].

Л.М. Васильев выделяет такие группы эмотивной лексики:

1. Лексика, которая имеет значение эмоционального состояния;
2. Лексика, которая имеет значение эмоционального отношения;
3. Лексика, которая имеет значение эмоционального воздействия [2].

Эмотивная лексика также выполняет свои функции в речи говорящего: коммуникативную, экспрессивную, прагматическую [3] / эмоционально-регулятивную, интенциональную, интерпретационную описательно-характерологическую [5].

Анализ действующих УМК для основной школы позволяет, с одной стороны, говорить о формировании у старших школьников основ лексической компетенции как об одной из главных целей обучения иностранному языку и целесообразности использования эмотивной лексики для реализации данной цели, а с другой стороны, об отсутствии практической методики обучения эмотивной лексике в основной школе. Это обстоятельство обуславливает необходимость создания модели обучения эмотивной лексике.

Н.Г. Солодовникова выделяет умения и навыки, которые могут служить индикатором успешного овладения эмотивной компетенцией.

1. Понимание различных ситуаций при общении, которые вызывают эмоции и понимание изменения доминирующей эмоции в процессе общения;
2. Распознавание и понимание различий в проявлении эмоций у мужчин и женщин;
3. Классификация слов, которые выражают эмоции;
4. Анализ частоты проявления эмотивных слов и фраз для понимания эмоциональной атмосферы в общении;
5. Расшифровка невербальных сигналов для выявления скрытых эмоций;
6. Распознавание слов, которые могут указывать на неискренность собеседника или его стремление манипулировать;
7. Выделение признаков положительного или отрицательного отношения одного участника коммуникации к другому;
8. Понимание физиологических процессов, которые лежат в основе различных эмоций и проявление этих процессов в невербальном поведении [7].

Процесс обучения эмотивной лексике можно разделить на два этапа. Первый этап предполагает формирование базовых навыков распознавания и употребления эмотивной лексики, что может осуществляться в рамках школьной программы. Второй, более продвинутый этап, нацелен на дальнейшее развитие эмотивной компетенции с учетом отражения эмоций на всех языковых уровнях. Этот уровень целесообразно достигать при изучении специализированных курсов в вузах и на отдельных тренингах. Таким образом, мы можем понять, что обучение эмотивной лексике в школе имеет цель формирования базовых навыков распознавания и употребления эмотивной лексики.

Умения и навыки, которые были сформированы на уроках с филологическим профилем, могут успешно использоваться и в области английского языка. Тяга учащихся к чтению художественной литературы на родном и иностранном языках становится отличным стимулом для изучения эмотивной лексики. Художественные произведения содержат много эмотивов, которые придают речи персонажей и автора яркость, запоминаемость и узнаваемость. Поэтому необходимо, чтобы содержание обучения лексике английского языка включало в себя эмотивный материал.

Обучение эмотивной лексике также включает в себя содержание обучения, которое может быть предметным и процессуальным.

Предметный компонент обучения эмотивной лексике должен содержать тексты зарубежной литературы, которые были написаны на иностранном языке носителями языка (такие тексты называются аутентичными): комиксы, анекдоты и иллюстрации, которые передают эмоциональные ситуации. Более того, могут использоваться фильмы, которые богаты эмотивной лексикой.

Процессуальный компонент обучения эмотивной лексике должен включать развитие таких навыков и умений как:

1. Определение эмоционального намерения говорящего по тем языковым средствам, которые он использует;
2. Распознавание и корректное понимание вербальных эмотивной лексики;
3. Использование эмотивной лексики для передачи собственных эмоций в зависимости от ситуации общения с целью передачи эмоций и чувств в рамках межличностного общения;

4. Классификация типов эмотивных слов;
5. Умение вырабатывать стратегии успешной эмотивной коммуникации.

Обучение эмотивной лексике предполагает использование подходящих принципов обучения:

1. Создание положительной эмоциональной атмосферы на уроках;
2. Использование ситуаций с эмоциональной окраской (эмоциональные ситуации);
3. Постигание концептосферы носителей языка;
4. «Эмоциональное заражение», которое помогает эмоционально сблизить участников общения;
5. Проявление стремления понять и принять эмоции участников общения (проявление эмоциональной толерантности).

Технологический компонент модели обучения эмотивной лексики включает в себя стратегии и приёмы обучения, а также упражнения, которые включают работу с эмотивной лексикой.

Стратегии обучения эмотивной лексике могут быть разделены на прямые и опосредующие. К прямым стратегиям относятся:

1. Стратегия запоминания. Для использования данной стратегии необходимо создать ментальное соединение, использовать образы и звуки;
2. Когнитивная стратегия, при которой происходит отработка изученного материала;
3. Компенсаторная стратегия, при которой происходит преодоление нехватки знаний эмотивных слов с помощью языковой догадки;

К опосредующим стратегиям могут быть отнесены:

1. Метакогнитивные стратегии, которые предполагают сосредоточение внимания учащихся на обучении, учащиеся также оценивают свое обучение;
2. Аффективные стратегии включают набор определённых действий, которые направлены на создание доброжелательной и располагающей обстановки на уроке, хорошего отношения к процессу обучения, снижение уровня тревожности;
3. Социальные стратегии направлены на поднятие уровня сотрудничества между учащимися, поднятие уровня эмпатии к окружающим [4].

Результатом обучения является элементарный уровень эмотивной компетенции – способность распознавать, понимать и адекватно использовать эмотивную лексику в процессе межкультурного общения.

Целью методических рекомендаций является совершенствование у учащихся навыков распознавания, понимания и использования эмотивной лексики в процессе общения.

1. В первую очередь, учителю необходимо создать приятную атмосферу, комфортный климат для обучения. Примером задания на сплочение коллектива может быть «Время для рассказов!». Каждому ученику должна быть выдана карточка с изображением разных предметов (например, кошка, ложки, батарея, церковь и т.д.). Один из учащихся должен начать рассказ, используя слово, изображённое на карточке, следующие участники должны продолжить связный рассказ, используя слова на своих карточках. Каждый учащийся примет участие в данном креативном сотрудничестве.

2. Учителю следует часто применять аффективные стратегии. Данные стратегии помогут эффективно управлять атмосферой на уроке, раскрепостить учащихся и не допустить появления барьера в процессе общения, снизить уровень тревожности на уроках иностранного языка. Очень важны позитивные высказывания учителя в сторону учащихся. Нужно, чтобы учащиеся научились самопоощрению. Это поможет учащимся сохранить адекватную самооценку.

3. Учителю необходимо использовать стратегии развития вербально-семантической памяти учеников, что способствует эффективному запоминанию эмотивной лексики:

– ведение словаря для эмотивной лексики. Он может быть разделён на 6 базовых эмоций, которые выделены в психологии: *disgust, sadness, happiness, fear, surprise, anger*;

– использование разнообразного яркого иллюстративного материала (различных фотографий или рисунков, небольших фрагментов из фильмов или мультфильмов, комиксов). Важно, чтобы этот материал заставлял учащихся испытывать эмоции и вызывал у них отклик;

– использование мнемотехники в запоминании новых эмотивных лексических единиц;

– организация повторения пройденных лексических единиц.

4. Чтение текстов, которые насыщены эмотивной лексикой. Для плодотворного обучения эмотивной лексике с помощью текстов, работа над ними должна содержать несколько этапов: ознакомление с текстом и выделение важных деталей; поиск эмотивной лексики; анализ эмотивной лексики; перевод лексики; сопоставление лексических единиц из английского и русского языков с целью сравнения и нахождения сходств и различий; определение эмоционального намерения автора.

5. Использование коммуникативных стратегий. Нужно создавать больше специальных эмоциональных и дискуссионных ситуаций. При овладения лексикой важны не только форма и значение слов, но и их употребление в зависимости от эмоционального контекста. Умение распознавать и использовать эмоции в общении является мощным инструментом, который помогает преодолевать коммуникативные барьеры.

6. Обучение должно включать в себя разные виды речевой деятельности. Например, возможные упражнения на аудирование:

1) Дать учащимся прослушать предложения, которые выражают какую-либо эмоцию и сказать им выделить эту эмоцию (раздражение, печаль и т.д.);

2) Дать учащимся прослушать предложения, в которых пропущены эмотивные слова и фразы, и дать им заполнить эти пропуски;

3) Дать учащимся прослушать предложения и разделить их на положительные и отрицательные.

Возможные упражнения на чтение.

Предтекстовый этап.

1) Дать учащимся картинки, которые будут иметь такую же тематику как и текст, и попросить догадаться о тематике текста, или попросить составить несколько вопросов, на которые они рассчитывают получить ответ в тексте;

2) Можно дать список эмотивной лексики из текста и по этому списку попросить учащихся догадаться о том, какое эмоциональное намерение будет реализовывать автор в тексте, что он хочет сказать читателю.

Текстовый этап.

1) Попросить учащихся найти слова/выражения, с помощью которых автор выражает определённую эмоцию;

2) Попросить соединить начало и конец эмотивной фразы;

3) Попросить перефразировать предложения с использованием новых эмотивных слов;

4) Попросить определить эмоциональное намерение по фразе из текста.

Послетекстовый этап.

- 1) Если учащимся не нравится концовка рассказа, то можно попросить переделать ее так, как они хотят;
- 2) Попросить учащихся вжиться в образ героев и спросить, как бы они поступили на месте героев и почему;
- 3) Спросить мнение учащихся о том, что по их мнению могло послужить причиной тех эмоций, которые испытывают персонажи в произведении.

Возможные упражнения для говорения:

- 1) Попросить представить, что произошёл конец света и они последние выжившие на планете. Нужно описать их эмоциональное состояние;
- 2) Попросить представить, что учащиеся встретили своего кумира, которого они мечтали увидеть. Что они скажут этому человеку и что они будут чувствовать в этот момент;
- 3) Попросить представить ситуацию, в которой лучший друг учащихся невероятно переживает по поводу выступления, потому что от этого очень многое зависит. Нужно поддержать этого друга.

Возможные упражнения для письменной речи:

- 1) Дать текст, в котором автор придерживается одного эмоционального намерения. С помощью эмотивной лексики, которую заранее выдаст учитель, нужно переписать текст с противоположным намерением (например, поддержать человека).
- 2) Дать текст, в котором нет концовки и предложить учащимся придумать своё завершение истории.

Выводы. Таким образом, обучение эмотивной лексике на уроках иностранного языка является системой со множеством взаимосвязанных элементов: цель обучения и средства ее достижения; предметное и процессуальное содержание обучения; принципы обучения; технологический компонент с прямыми и опосредующими стратегиями обучения.

Целью представленных методических рекомендаций является совершенствование у учащихся навыков распознавания, понимания и использования эмотивной лексики в процессе общения. Методические рекомендации включают в себя создание психологически комфортной атмосферы для обучения; применение аффективных стратегий; использование стратегий развития вербально-семантической памяти учеников; чтение текстов, насыщенных эмотивной лексикой; применение коммуникативных стратегий в обучении, а также использование эмотивной лексики в разных видах речевой деятельности.

Литература:

1. Боболевич, А.А. Способы выражения эмоций в английском языке и их перевод на русский / А.А. Боболевич // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 1 (2). – С. 422-430. – URL: <http://prepodavatel-xxi.ru/sites/default/files/422430.pdf> (дата обращения: 09.03.2025)
2. Васильев, Л.М. Семантические классы русского глагола: Глаголы чувства, мысли, речи и поведения: специальность 10.00.00 «Филологические науки»: диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Васильев Леонид Михайлович; Башкирский государственный педагогический университет. – Уфа, 1970. – 661 с.
3. Максудова, Х.А. Функции эмотивной лексики / Х.А. Максудова // Молодой ученый. – 2022. – № 1 (396). – С. 275-277. – URL: <https://moluch.ru/archive/396/87647/> (дата обращения: 19.03.2025)
4. Першутин, С.В. Стратегии и приёмы обучения эмотивной лексике студентов неязыковых вузов на основе платформы Ted Talks / С.В. Першутин, С.В. Дюдякова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – №7. – С. 2295-2300
5. Ревенко, И.В. Способы репрезентации эмотивности в художественном тексте (на материале повести В.П. Астафьева «Пастух и пастушка») / И.В. Ревенко // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2020. – № 16. – С. 179-185
6. Сажина, Е.В. «Эмоциональность» и «эмотивность» в лингвистике: к разграничению понятий / Е.В. Сажина, Д.С. Семак // Эпоха науки. – 2019. – № 20. – С. 565-568
7. Солодовникова, Н.Г. Эмотивная компетенция / Н.Г. Солодовникова // Человек в коммуникации: от категоризации эмоций к эмотивной лингвистике: Сборник научных трудов, посвященных 75-летию профессора В.И. Шаховского / Под ред. Н.Н. Панченко. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2013. – С. 13-20
8. Сушко, А.А. Эмотивность как лингвистическая категория / А.А. Сушко // Вестник магистратуры. – 2022. – № 5-3 (128). – С. 73-75
9. Уварова, И.В. Оценочность и эмотивность в семантической структуре эмотивной лексики / И.В. Уварова // Культурная жизнь Юга России. – 2008. – № 2 (27). – С. 105-107
10. Шаховский, В.И. Типы значений эмотивной лексики / В.И. Шаховский // Вопросы языкознания. – 1994. – №1. – С. 20-25

Педагогика

УДК 37.013

аспирант Тюников Андрей Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

ВЛИЯНИЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ 20 ВЕКА НА ФОРМИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья исследует роль газет и журналов начала 20 века в становлении современных педагогических подходов. Доказывается, что газеты и журналы были не пассивным отражением, а активным участником педагогических преобразований. В работе анализируется, как периодические издания, отражая социально-политические и культурные изменения, способствовали трансформации методов и принципов обучения. Особое внимание уделяется взаимодействию между публицистикой и образовательными практиками, включая популяризацию новых дидактических идей. Выявлено, что издания формировали социальный запрос на реформы, критикуя консервативные практики. В статье рассматриваются конкретные примеры изданий, которые формировали общественное мнение и задавали векторы развития педагогики. Пресса конструировала новые принципы обучения через дискуссии, критические статьи и популяризацию инноваций. Исследуется влияние публикаций на учителей, учащихся и родителей, а также их роль в распространении прогрессивных концепций. Раскрывается воздействие периодики на сознание учителей и общественности. Выводы работы демонстрируют, что периодическая печать стала важным инструментом формирования дидактических условий.

Ключевые слова: периодическая печать, общественное мнение, педагогика, история педагогики, дидактические принципы, формирование сознания, образовательные реформы, медиа и педагогика.

Annotation. The article examines the role of newspapers and journals of the early 20th century in the formation of modern pedagogical approaches. It is argued that newspapers and journals were not a passive reflection but an active participant in pedagogical transformations. The work analyzes how periodicals, by reflecting socio-political and cultural changes, contributed to the transformation of teaching methods and principles. Special attention is paid to the interaction between journalism and educational practices, including the popularization of new didactic ideas. It is revealed that publications shaped public demand for reforms by criticizing conservative practices. The article examines specific examples of periodicals that shaped public opinion and set development vectors for pedagogy. The press constructed new learning principles through debates, critical articles, and the popularization of innovations. The influence of publications on teachers, students, and parents is explored, as well as their role in disseminating progressive concepts. The impact of periodicals on the consciousness of teachers and the public is revealed. The findings demonstrate that the periodical press became a key instrument in shaping didactic conditions.

Key words: periodical press, public opinion, pedagogy, history of education, didactic principles, consciousness formation, educational reforms, media and pedagogy.

Введение. Первая четверть 20 века в России стала временем радикальных изменений во всех сферах жизни, включая образование. На смену системе образования, сохранявшей сословные ограничения несмотря на попытки преобразований, пришла революционная перестройка всей системы просвещения на принципах всеобщности, идеологической направленности и связи с производством. Формирование общественного мнения по ключевым вопросам педагогики – о целях воспитания, методах обучения, доступности образования, роли учителя, отношении к старой школе – было критически важным условием как для подготовки реформ до 1917 года, так и для обоснования коренных преобразований после революции. В условиях отсутствия электронных средств массовой информации и большой территории страны именно периодическая печать (газеты, общественно-политические, профессиональные педагогические и детские журналы) выступила ключевым инструментом формирования общественного сознания в сфере образования.

Периодическая печать – регулярно выходящие издания (ежедневные, еженедельные, ежемесячные) – обладала уникальной для своего времени способностью массово распространять идеи, формировать повестку дня, создавать символические образы. Для педагогики ее роль была особенно значима: пресса стала основной публичной площадкой, где определялись недостатки системы (неграмотность, нехватка школ, консерватизм гимназий), продвигались новаторские идеи (от трудовой школы до ликвидации безграмотности), создавался образ школы и учителя, а также сторонники разных образовательных парадигм могли выразить свое мнение.

Целью данной статьи является анализ роли периодической печати как средства формирования общественного мнения в сфере педагогики и образования. Следует рассмотреть, как газеты и журналы:

- выявляли и ставили в повестку дня ключевые образовательные проблемы (всеобщее обучение, реформа школы, положение учителя, доступность для женщин и крестьян);
- продвигали новые педагогические идеи и концепции (свободное воспитание, трудовая школа, активные методы);
- служили дискуссионной площадкой для столкновения традиционных и новаторских подходов к воспитанию и обучению;
- формировали образы и идеалы.

Рассмотрение этих аспектов позволит понять, как периодическая печать стала не просто зеркалом времени, но и способствовала подготовке почвы для радикальных преобразований в сфере просвещения в переломную эпоху российской истории.

Изложение основного материала статьи. Периодические издания первой четверти 20 века выявляли, обостряли и выносили на суд общественности проблемы, формируя актуальную повестку для реформ и преобразований.

Одной из самых насущных тем стала борьба за всеобщее образование. В дореволюционный период журнал «Вестник воспитания» публиковал данные о неграмотности, как это сделал В.И. Чарнолуский в 1910 году: «Цифры неграмотных у нас подавляющи... До сих пор мы не решили принципиального вопроса: нужно ли всеобщее обучение? Между тем время не ждет» [14, С. 7]. После 1917 г. эта проблема стала кампанией ликвидации безграмотности, где газета «Правда» в 1920 г. заявляла: «Школа – орудие классовой борьбы» [2, С. 57].

Не менее острой была критика старой школы. Такие издания, как «Русская школа» обличали косность гимназий: «Существующая школа убивает в ученике живой интерес к знанию... Она готовит не деятелей жизни, а чиновников ума» [2, С. 87]. Либеральная пресса, такая как «Речь» и «Русские ведомости» поддерживала эту критику фельетонами и статьями. После революции советская печать («Известия ВЦИК») продолжила критику, требуя «сломать старую школу, пропитанную духом раблепии», хотя позже и сама столкнулась с проблемами качества новой школы, о чем писал журнал «На путях к новой школе» [12, С. 173].

Тяжелое положение учителя – еще один недостаток старой системы образования, который печать сделала достоянием гласности. В 1907 году «Вестник учителя» писал о «нищенском жаловании, произволе инспекции, травле» [9, С. 139], публикуя истории увольнений и петиции. В раннесоветское время центральные издания освещали нелегкую долю просветителей, боровшихся с разрухой и непониманием в деревне, формируя образ учителя как бойца на фронте просвещения [4, С. 116].

Наконец, регулярно выходящие издания поднимали вопрос доступности образования для крестьян, рабочих и женщин. Журнал «Свободное воспитание» критиковал сословные барьеры и оторванность программ от жизни низов. Женские журналы и либеральная пресса требовали покончить с ограничением прав женщины на знание, выступая за доступ в университеты. После 1917 г. советская пресса «Коммунистка» рекламировала доступность образования как завоевание революции, продвигая ликбезовские кружки для женщин-работниц и крестьянок.

Таким образом, периодическая печать через статистику, репортажи, аналитику и эмоциональные призывы высветила проблемы образования – превратив их из фактов ведомственной отчетности в горячую общественно-политическую повестку. Это создало запрос на перемены еще до революции и помогло принять радикальные преобразования после нее.

Педагогическая пресса была главной движущей силой в распространении и утверждении педагогических новаций [8, С. 288]. Она служила мостом между передовой мыслью – и широкой аудиторией учителей, деятелей просвещения и общества, придавая авторитет новым концепциям через имена ведущих теоретиков и практиков.

В дореволюционный период флагманом радикального обновления стал журнал «Свободное воспитание». На его страницах К.Н. Вентцель развивал свою теорию, утверждая: «Ребенок не глина в руках горшечника-педагога, а растение, которому нужно лишь создать условия для роста» [1, С. 3]. Журнал знакомил читателей с идеями Монтессори, трудами Эллен Кей, а также с экспериментами С.Т. Шацкого, пропагандируя отказ от авторитаризма и опору на интерес ребенка. Более умеренные, но столь же значимые для практики идеи научной педагогики продвигались П.Ф. Каптеревым через

«Вестник воспитания» и «Русскую школу». Его мысль о том, что «Обучение есть не передача готовых истин, а возбуждение самостоятельности ученика» [3, С. 12], стала основой реформаторского подхода для тысяч учителей. Издания вроде «Для народного учителя» и региональных педагогических листков адаптировали эти теории для повседневной работы земских школ, предлагая конкретные методики.

После 1917 года фокус обучения резко сместился. Советская печать, особенно «Народное просвещение» и «Правда», стали продвигать идеи трудовой школы как основы воспитания. Н.К. Крупская писала в 1918 г.: «Старая школа давала мертвое знание, новая – через труд свяжет ребенка с жизнью рабочего класса» [6, С. 8]. Журнал «На путях к новой школе» под редакцией С.Т. Шацкого подробно описывал методы связи обучения с производительным трудом. Авторитет таких фигур, как Н.К. Крупская и А.В. Луначарский, чьи статьи публиковались массово, придавал официальный статус новой доктрине, часто подавляя альтернативные взгляды. Региональные издания, например «Просвещение Сибири», помогали донести эти идеи до рядового учителя в глубинке, предлагая конкретные советы: «Не гонитесь за сложными проектами. Начните с малого – с учета хозяйства школы... Пусть дети видят пользу своего труда» [7, С. 24].

Периодическая печать периода 1900-1925 гг. стала полем педагогических баталий. На ее страницах сталкивались мировоззрения, методики и политические взгляды на будущее образования России. Интенсивность и характер этих дискуссий изменились после 1917 года, но их значение для формирования профессионального сознания и общественного мнения оставалось огромным [5, С. 115].

До революции периодические издания, несмотря на цензуру, предоставляли относительную свободу для столкновения традиционалистов и новаторов. Так в журнале «Русская школа» сторонники классического образования яростно спорили со сторонниками реального направления. Встречались статьи с заголовками вроде «Классицизм: балласт или фундамент?» [10, С. 38]. Губернские издания становились площадкой для дискуссий о телесных наказаниях: сторонники дисциплины («розга – мать науки») сталкивались с гуманистами, требовавшими его полного запрета, что в итоге способствовало принятию закона 1904 года.

Революция 1917 года изменила характер дискуссий. Хотя в начале 1920-х гг. в рамках трудовой школы еще сохранялся относительный плюрализм, печать все больше становилась инструментом утверждения единственно верной линии. Рамки дозволенного сужались. Журнал «Коммунистическое просвещение» и партийная печать «Правда» и «Большевик» жестко критиковали любые отступления от классового подхода [15, С. 99]. Письма учителей в редакции местных газет о трудностях внедрения новых методов могли трактоваться как непонимание задач партии.

Таким образом, периодическая печать на протяжении периода 1900-1925 гг. была незаменимым диалоговым окном педагогического сообщества и общества в целом. Если до революции она преимущественно отражала различие мнений, то после нее стала инструментом борьбы за превосходство определенной идеологической линии в образовании. Тем не менее, именно через публичные столкновения идей формировались контуры педагогической теории и практики переломной эпохи [13, С. 258].

Периодическая печать первой четверти 20 века создавала символы и образы в педагогической сфере, а также побуждала общественность к действиям. Через яркие образы и прямые призывы пресса формировала коллективные представления о том, какими должны быть учитель, школа и ученик, и вдохновляла общество на конкретные действия по поддержке просвещения.

В дореволюционный период печать активно создавала героический образ народного учителя – бескорыстного подвижника, несущего свет знаний. Очерки о конкретных педагогах-энтузиастах, их борьбе за школу, преодолении препятствий вызвали общественное сочувствие и уважение. Параллельно в педагогических журналах «Русская школа», «Образование» и массовых изданиях «Нива» формировался образ идеальной школы – светлой, демократичной, оснащенной, свободной от формализма и розги [11, С. 29]. Газеты публиковали отчеты о сборе средств на строительство школ, призывы к пожертвованиям учебников, объявления об открытии библиотек и воскресных школ. Журнал «Народное образование» регулярно помещал списки жертвователей, стимулируя общественную активность.

В послереволюционный период народный учитель стал культурным бойцом – политически грамотным строителем социализма. Его героизм теперь виделся в борьбе с неграмотностью и пережитками прошлого. Центральные газеты печатали репортажи о подвигах учителей в глубинке часто с трагическим оттенком. Образ новой школы рисовался как трудовая коммуна, тесно связанная с заводом или колхозом. Детская пресса «Барабан», «Юные строители» формировала образ идеального ученика-пионера – активного, дисциплинированного, трудолюбивого, врага религии и буржуазных пережитков. Печать стала главным орудием государственных кампаний: Газеты публиковали лозунги: «Грамотный – подай руку неграмотному!», «Каждый грамотный – учитель неграмотного!» [15, С. 84]. «Учительская газета» давала инструкции, как организовывать пункты ликвидации безграмотности, а «Коммунистка» агитировала женщин-работниц и крестьянок учиться и учить. Публиковались отчеты о «неделях помощи школе», призывы к субботникам по ремонту зданий, сбору дров, изготовлению учебных пособий.

Через создание символических образов (учитель, борец-культработник, трудовая школа, пионер) и призывы к действиям периодическая печать выполняла роль социального инженера – она конструировала идеалы педагогического труда и образовательных институтов.

Выводы. Период первой четверти 20 века в России стал временем глубочайшей трансформации педагогических идеалов и практик. Как убедительно показало исследование, периодическая печать выступила в этот переломный момент не просто свидетелем, а фактором, активно формировавшим общественное мнение в сфере образования, выполняя уникальную и многогранную роль.

Через свои страницы газеты и журналы выявляли и делали достоянием гласности ключевые проблемы системы: неграмотность, косность старой школы, бесправие учителя, сословные и гендерные барьеры. Они формировали общественное восприятие этих проблем как нетерпимых, создавая социальный запрос на реформы до 1917 года и санкционировать революционный слом после него.

Печать стала главным источником распространения педагогических инноваций. Она не только транслировала зарубежный опыт, но и открывала возможности отечественным новаторам – от Каптерева и Вентцеля до Шацкого и Крупской. Обосновывая новые концепции через авторитеты и адаптируя их для массового учителя, она обеспечивала проникновение новых идей в самую глубинку.

На страницах изданий сталкивались традиция и новаторство, классицизм и реализм, гуманизм и дисциплина. Если до 1917 года эта полемика отражала относительный плюрализм мнений, то после революции она все больше служила утверждению идеологической ортодоксии и подавлению инакомыслия. Тем не менее, именно в этих публичных столкновениях определялись основные черты новой образовательной реальности.

Наконец, печать эффективно создавала символические образы и организовывала действия. Она формировала ключевые представления эпохи: бескорыстного «народного учителя»-подвижника, превратившегося после 1917 года в «красного бойца просвещения»; «идеальной школы», эволюционировавшей в «трудовую коммуну»; активного ученика-пионера. Через

призывы к пожертвованиям, субботникам, участию в ликбезе и «неделях помощи школе» печать инициировала и координировала конкретные усилия общества и государства, направленные на поддержку и преобразование образования – от земских инициатив до тотальных советских кампаний.

Историческое значение этой роли трудно переоценить. В условиях отсутствия иных массовых коммуникаций печать стала незаменимым инфраструктурным элементом образовательной политики, формируя сознание учителей, родителей, учащихся и власти. Изучение ее материалов – не просто страница истории педагогики, но и важный ключ к пониманию того, как общественное мнение конструируется, направляется и используется в переломные эпохи для реализации масштабных социальных проектов. Этот опыт сохраняет методологическую ценность и сегодня, в эпоху новых медиа и продолжающихся поисков оптимальных моделей образования.

Литература:

1. Вентцель, К.Н. Основные задачи свободного воспитания / К.Н. Вентцель // Свободное воспитание. – 1912. – № 1. – С. 3-15
2. Егоров, С.Ф. Педагогическая печать России (XIX – начало XX вв.) / С.Ф. Егоров. – Москва: Педагогика, 1986. – 112 с.
3. Каптерев, П.Ф. Педагогический процесс / П.Ф. Каптерев // Вестник воспитания. – 1905. – № 9. – С. 1-30
4. Крайнова, Е.А. Особенности использования информационных технологий интерактивного обучения в военном вузе / Е.А. Крайнова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3(192). – С. 115-120
5. Крайнова, Е.А. Информационно-коммуникационные технологии в системе современного высшего образования / Е.А. Крайнова, А.В. Тараканов, А.С. Савин // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-2. – С. 114-118
6. Крупская, Н.К. Трудовая школа / Н.К. Крупская // Народное просвещение. – 1918. – № 1-2. – С. 5-12
7. Малинин, Г.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого / Г.А. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – Москва: Прометей, 1993. – 176 с.
8. Наурусова, Г.А. Современные программные средства создания электронных учебников информационно-образовательной среды вуза / Г.А. Наурусова, Д.Г. Дейкун // Информационные технологии: актуальные проблемы подготовки специалистов с учетом реализации требований ФГОС. – Омск: Омский автобронетанковый инженерный институт, 2021. – С. 286-289
9. Пирумова, Н.М. Земская интеллигенция и ее роль в общественной борьбе / Н.М. Пирумова. – Москва: Наука, 1986. – 268 с.
10. Романов, В.А. Педагогика свободного воспитания К.Н. Вентцеля / В.А. Романов. – Самара, 2003. – 156 с.
11. Свешникова, М.П. О воспитании воли в народной школе / М.П. Свешникова // Для народного учителя. – 1913. – № 4. – С. 22-35
12. Тихонов, Ю.А. Развитие дистанционных технологий обучения в условиях информатизации образования / Ю.А. Тихонов, Е.А. Крайнова, С.В. Снадченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-3. – С. 271-274
13. Тойшева, О.А. Основные тенденции развития высшего образования в условиях информатизации общества / О.А. Тойшева, Е.А. Крайнова, С.В. Снадченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63(4). – С. 256-259
14. Чарнолуцкий, В.И. Насущные вопросы народного образования / В.И. Чарнолуцкий // Вестник воспитания. – 1910. – № 5. – С. 1-20
15. Чуфаров, В.Г. Деятельность партии по ликвидации неграмотности в СССР (1917-1940) / В.Г. Чуфаров. – Москва, 1973. – 212 с.

Педагогика

УДК 378

аспирант Тянь Е

Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина (г. Елец);

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики

и профессионального образования Пронина Анжелика Николаевна

Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина (г. Елец)

КРИТЕРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ К ИНТЕГРАЦИИ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению содержания критериев, показателей и уровней профессиональной готовности будущих дизайнеров к интеграции русской и китайской культуры. На основе изучения литературных источников выявлена актуальность и значимость интеграции русской и китайской культуры для дизайнерской отрасли, особенности профессиональной подготовки студентов-дизайнеров с ориентацией на освоение художественной культуры и национальных традиций России и Китая. Автор отмечает существенное воздействие познания культурных и художественных ценностей России и Китая для формирования готовности студентов-дизайнеров к интеграции русской и китайской культуры. Анализируются подходы интеграции культур двух стран в процессе профессиональной подготовки студентов-дизайнеров в образовательном процессе. На их основе определено содержание критериального аппарата профессиональной готовности к освоению интеграции русской и китайской культуры в дизайнерских продуктах и проектах, ориентация на который в образовательном процессе обеспечит достижение высокого уровня подготовки будущих дизайнеров. Были выделены следующие критерии профессиональной готовности будущих дизайнеров к интеграции русской и китайской культуры: мотивационно-целевой, когнитивный, творческий, профессионально-ориентированный критерии. Мотивационно-целевой критерий оценивает готовность студентов-дизайнеров к осознанному синтезу русской и китайской культурных традиций, проявляющуюся во внутренней познавательной мотивации, устойчивом интересе к освоению художественных техник и способности реализовывать творческие задачи в профессиональной деятельности. Когнитивный критерий оценивает уровень знаний студентов о традиционных художественных элементах обеих культур, их способность анализировать и сопоставлять эти элементы, а также понимание методологии и значимости их синтеза в профессиональной дизайнерской практике. Творческий критерий оценивает способность студентов-дизайнеров создавать инновационные проекты через органичный синтез русских и китайских художественных традиций. Профессионально-ориентированный критерий оценивает практическую готовность дизайнеров к реализации межкультурных проектов, способность адаптировать синтез русских и китайских художественных традиций к требованиям современного рынка.

Ключевые слова: критериальный аппарат, профессиональная готовность, студент-дизайнер, интеграция, русская культура, китайская культура, критерии и показатели профессиональной готовности.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the content of criteria, indicators and levels of professional readiness of future designers to integrate Russian and Chinese culture. On the basis of the study of literary sources the relevance and significance of the integration of Russian and Chinese culture for the design industry, the peculiarities of professional training of design students with orientation on the mastering of artistic culture and national traditions of Russia and China are revealed. The author notes the significant impact of cognition of cultural and artistic values of Russia and China for the successful readiness of design students. The approaches of integration of cultures of two countries in the process of professional training of design students in the educational process are analyzed. On their basis the content of the criterion apparatus of professional readiness to master the integration of Russian and Chinese culture in design products and projects is determined. The inclusion of technologies in education will ensure the achievement of a high level of training of future designers. The following criteria of professional readiness of future designers for integration of Russian and Chinese cultures were identified: motivational-goal, cognitive, creative, and professionally-oriented criteria. The motivational-goal criterion evaluates the readiness of design students for conscious synthesis of Russian and Chinese cultural traditions, manifested in internal cognitive motivation, sustainable interest in mastering artistic techniques, and the ability to implement creative tasks in professional activities. The cognitive criterion evaluates the level of students' knowledge of traditional artistic elements of both cultures, their ability to analyze and compare these elements, as well as understanding of the methodology and significance of their synthesis in professional design practice. The creative criterion evaluates the ability of design students to create innovative projects through organic synthesis of Russian and Chinese artistic traditions. The professionally-oriented criterion evaluates the practical readiness of designers to implement intercultural projects, the ability to adapt the synthesis of Russian and Chinese artistic traditions to the requirements of the modern market.

Key words: criterion apparatus, professional readiness, design student, integration, Russian culture, Chinese culture, criteria and indicators of professional readiness.

Введение. Формирование модели мирового развития, способствующей усложнению межкультурных взаимосвязей и кардинально трансформирующей человеческую деятельность, создает необходимость в подготовке специалистов нового типа, компетентных в работе в условиях мультикультурного интегративного пространства. В этом контексте особую актуальность приобретает проблема интеграции культур в системе профессионального художественного образования России и Китая как двух государств, обладающих многовековыми культурными традициями и находящихся в уникальной позиции для взаимного обмена опытом и знаниями в сфере искусства и дизайна. Профессиональная готовность студентов-дизайнеров к интеграции русской и китайской культур как компонент целостной профессиональной готовности студентов вуза приобретает особую ценность в условиях глобализирующегося мира, характеризующегося расширением международного сотрудничества в сфере искусства и дизайна, а также ростом спроса на специалистов, способных создавать кросс-культурные проекты, что актуализирует проблему ее формирования у студентов – будущих дизайнеров.

В научных источниках интеграция представляет собой объединение элементов системы в целостную структуру, где свойства целого не сводятся к сумме свойств частей (Л. фон Берталанфи). А.Я. Данилюк рассматривает интеграцию как способ конструирования содержания образования, предполагающий объединение разрозненных элементов знания в целостную систему на основе обобщающих идей и принципов [9]. Е.В. Бондаревская трактует интеграцию как «процесс гармоничного соединения различных аспектов образования (когнитивного, эмоционального, деятельностного) для развития целостной личности» [5, С. 33-34].

В диссертации Цюй Чжэньюнь интеграция предполагает «редизайн традиционных элементов и их декомпозицию и последующее объединение с новыми компонентами» [20, С. 65]. Интеграция культур в дизайнерской отрасли и при подготовке будущих дизайнеров рассматривались в работах следующих исследователей: Дай Лэй и О.В. Юречко [8, С. 265]. Ся Я. [15], Хуан Ц. [16], Цзюй Ч. [18], Цзя Ю. [19], Чжан Ф. [21] и др. В работе М.Н. Берулавы [2] интеграция рассматривается как дидактический принцип, предполагающий объединение знаний из разных культур для формирования целостного профессионального сознания. В.С. Библер предлагает культурологический подход к интеграции, рассматривая ее как диалог различных культур и логик мышления в образовательном пространстве [3].

Профессиональная подготовка студентов-дизайнеров является важным элементом успешной карьеры и важным аспектом развития дизайнерской отрасли в целом. Применение принципа интеграции различных элементов русской и китайской культуры в подготовке студентов-дизайнеров позволяет формировать кросс-культурную профессиональную компетентность, развивать гибкое художественное мышление и создавать инновационные дизайн-решения.

Изложение основного материала статьи. Проблема профессиональной подготовки студентов-дизайнеров рассматривалась в работах О.В. Арефьевой [1], О.В. Власенко [7], М.С. Татариновой [13], В. Чэнь [23] и др. В своих работах исследователи рассматривали повышение качества профессионального обучения будущих дизайнеров на основе разработки компонентов, критериев, показателей и уровней профессиональной готовности, необходимых для успешной профессиональной деятельности. В исследовании О.В. Арефьевой указывается, что профессиональная подготовка будущих дизайнеров имеет интегративную основу и в нее входят общественно-научные, искусствоведческие и технологические знания, с помощью которых появляется возможность проектировать, преобразовывать, творить [1, С. 11]. В качестве критериев оценивания профессиональной подготовки студентов-дизайнеров были выбраны компоненты этой подготовки: профессиональные знания, умения и навыки; профессиональный интерес; дизайнерское мышление; наличие потребности в самореализации, а также предложены уровни профессиональной готовности: низкий, средний, высокий.

О.В. Власенко в своем исследовании [7] включает в состав готовности будущих дизайнеров когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-деятельностный, креативный и рефлексивно-оценочный компоненты, динамика развития которых оценивается по следующим критериям: ведущие мотивы; степень сформированности профессиональных знаний, умений, творческой как особого способа мышления и умения создавать креативный дизайн, умений самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной деятельности и уровням: низкому, среднему и высокому.

Анализ исследований по проблеме профессиональной подготовки студентов-дизайнеров позволил нам выявить следующие компоненты готовности: мотивационно-целевой, когнитивный, творческий (креативный) и профессионально-ориентированный компоненты.

Мотивационный компонент в профессиональной подготовке будущих дизайнеров рассматривали в своих работах М. Ван [6], О.В. Власенко [7], М.С. Татаринова [13], С. Цзэн [17]. Они выявили, что наличие и высокий уровень мотивации будет способствовать сознательному выбору студентами творческих стратегий и формированию устойчивого интереса к проектированию, активизации личностной вовлеченности студентов через практико-ориентированные задачи и рефлексию профессиональных ценностей, что повышает качество образовательных результатов. Мотивация представляет собой

сложный психолого-педагогический феномен, включающий систему внутренних и внешних факторов, побуждающих, направляющих и регулирующих профессиональную деятельность и учебно-познавательную активность личности.

Будущий дизайнер должен обладать следующими знаниями, охватывающими основные компоненты профессиональной подготовки: знания основ композиции, колористики и формообразования, стилевых особенностей в искусстве и дизайне; методов проектной деятельности и дизайн-анализа, принципов эргономики и антропометрии, особенностей работы с различными материалами и технологиями; современных компьютерных технологий, основ инженерной графики и черчения, технологий производства в различных сферах дизайна; основ психологии восприятия и визуальной коммуникации (О.В. Арешева, О.В. Власенко, М.С. Татаринова, Х. Цзе, С. Цзэн).

Креативность выступает основой дизайнерского искусства и представляет собой интегративную способность к генерации оригинальных идей и эффективному решению проектных задач через синтез художественного мышления, технических знаний и культурного опыта. Согласно исследований Дж. Гилфорда [24], М. Чиксентмихайи [22] и отечественных учёных Д.Б. Богоявленской [4], В.Н. Дружинина [10], она включает: когнитивный компонент (гибкость мышления, способность к ассоциациям), личностный аспект (толерантность к неопределённости, мотивация к эксперименту) и практическую реализацию (навыки визуализации, владение инструментами). Наличие креативности как профессионального качества дизайнера отражено в работах А.А. Кулешовой и Ю.Д. Демидовой [12], Л.Ю. Королевой и Э.Р. Хайруллиной [11].

Практические умения и навыки, необходимые будущему дизайнеру, представлены в работах М.Р. Тимофеевой [14], Л. Дай и О.В. Юречко [8], Ф. Чжан [21] и др. и включают следующие: способность творчески решать проектные задачи; владение профессиональными графическими и цифровыми технологиями; умение анализировать и синтезировать визуальную информацию, а также применять знания по композиции, колористике и типографике в процессе создания дизайн-продуктов, соответствующих современным требованиям рынка и культурным традициям.

Для оценки уровня сформированности профессиональной готовности студентов-дизайнеров к интеграции русской и китайской культур необходимо разработать соответствующий критериальный аппарат, включающий критерии, показатели и уровни, что позволит объективно диагностировать способность будущих специалистов к созданию межкультурных дизайн-решений.

В науке под критериями понимают систему объективных и субъективных показателей, служащих мерилем оценки сформированности исследуемого качества (В.А. Сластёнин, И.Я. Лернер). Показатели представляют собой конкретные, измеримые характеристики, позволяющие операционализировать критерии оценки (В.П. Беспалько, Н.Ф. Талызина). В исследовании были выделены следующие критерии профессиональной готовности будущих дизайнеров к интеграции русской и китайской культур: мотивационно-целевой, когнитивный, творческий, профессионально-ориентированный критерии и показатели: интерес, глубина знаний, оригинальность идей, готовность к профессиональной деятельности и уровни сформированности исследуемой готовности: начальный, средний, высокий.

Мотивационно-целевой критерий профессиональной готовности студентов-дизайнеров к интеграции русской и китайской культур предполагает оценку сформированности внутренней познавательной мотивации, осознанного стремления к межкультурному диалогу, устойчивого интереса к освоению традиционных художественных техник обеих культур, а также способности ставить и реализовывать творческие задачи, направленные на синтез эстетических принципов русского и китайского искусства в профессиональной деятельности.

Когнитивный критерий профессиональной готовности к интеграции русской и китайской культур в будущей дизайнерской работе предполагает оценивание знаний студентов о ключевых элементах китайских и русских традиционных художественных узоров, умений идентифицировать, различать и сравнивать элементы двух культур, а также их осведомленность о способах и целях интеграции культурных элементов в профессиональную деятельность дизайнера.

Творческий критерий предполагает оценку способности генерировать оригинальные художественные решения, гармонично сочетающие элементы двух культурных традиций, умения трансформировать национальные визуальные коды в современные дизайн-концепции, а также уровня развития образного мышления, позволяющего создавать инновационные проекты на основе глубокого осмысления философско-эстетических принципов обеих культур. Акцент при этом делается на качество визуального синтеза, степень новизны предлагаемых решений и глубину интерпретации культурного наследия в профессиональной деятельности.

Профессионально-ориентированный критерий предполагает оценку способности студентов-дизайнеров эффективно применять полученные межкультурные знания и навыки в реальной проектной деятельности, включая анализ специфики целевых аудиторий, адаптацию визуальных решений к рыночным требованиям, соблюдение профессиональных стандартов качества при создании продуктов, синтезирующих элементы русской и китайской культурных традиций, а также готовность к командной работе в международной профессиональной среде. Данный критерий отражает практическую составляющую подготовки специалистов, проверяя не только теоретическое понимание культурных особенностей, но и умение трансформировать это знание в конкурентоспособные дизайн-продукты.

Выводы. Актуальность профессиональной подготовки студентов-дизайнеров обусловлена стремительной трансформацией рынка творческих профессий, требующей от специалистов не только владения традиционными художественными техниками, но и способности к инновационному кросс-культурному синтезу в условиях глобализации. Особую значимость приобретает формирование профессиональной готовности к интеграции различных культурных парадигм, что позволяет будущим специалистам создавать конкурентоспособные дизайн-решения, отвечающие запросам международного сообщества и соответствующие современным тенденциям развития дизайн-индустрии.

Профессиональная готовность студентов-дизайнеров к интеграции русской и китайской культур рассматривается как необходимый компонент целостной профессиональной подготовки в вузе и означает сформированность системы специальных компетенций, позволяющих осознанно осуществлять творческий синтез художественных традиций двух стран в проектной деятельности. Данное качество предполагает гармоничное сочетание теоретических знаний о культурных кодах, практических умений их визуальной интерпретации и личностной мотивации к межкультурному диалогу.

Для эффективной оценки качества профессиональной подготовки студентов-дизайнеров к интеграции русской и китайской культур был разработан релевантный критериальный аппарат, предполагающий комплексный анализ мотивационно-целевого, когнитивного, творческого и профессионально-ориентированного компонентов профессиональной готовности, выраженных через систему диагностируемых показателей и уровневых характеристик. Он учитывает как объективные параметры качества дизайн-продуктов (степень гармоничности культурного синтеза, оригинальность решений), так и субъективные аспекты профессионального становления (рефлексивная оценка собственного межкультурного опыта, ценностное отношение к культурному наследию), что позволяет осуществлять валидный мониторинг формирования профессиональных компетенций в образовательном процессе.

Литература:

1. Арефьева, О.В. Профессиональная подготовка студентов-дизайнеров в процессе обучения компьютерной графике: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.В. Арефьева. – Магнитогорск, 2007. – 21 с.
2. Берулава, М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Берулава. – Москва: Педагогика, 1993. – 172 с.
3. Библер, В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения) / В.С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-42
4. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – Самара: Федоров, 2009. – 416 с.
5. Бондаревская, Е.В. Проектирование инновационного пространства педагогического образования в Федеральном университете / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2013. – № 7. – С. 31-42
6. Ван, М. Интегративный подход в живописной подготовке студентов художественно-педагогического профиля / М. Ван // Наука и школа. – 2017. – № 1. – С. 169-174
7. Власенко, О.В. Формирование готовности студентов-дизайнеров к профессиональной деятельности / О.В. Власенко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 222-230
8. Дай, Л. Особенности подготовки специалиста-дизайнера в Китае в аспекте разработки с российскими вузами совместных интегрированных программ обучения / Л. Дай, О.В. Юречко // Бизнес. Образование. Право. – 2023. – № 4(65). – С. 265-270. – DOI: 10.25683/VOLBI.2023.65.779
9. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с.
10. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
11. Королева, Л.Ю. Развитие креативности как компонента профессиональной компетентности будущего дизайнера / Л.Ю. Королева, Э.Р. Хайруллина // Siberianpedagogicaljournal. – 2014. – № 4. – С. 103-107
12. Кулешова, А.А. Развитие креативности дизайнера в процессе обучения в вузе / А.А. Кулешова, Ю.Д. Демидова // Новые исследования в разработке техники и технологий. – 2017. – № 2. – С. 57-60
13. Татарникова, М.С. Компетентностный подход в обучении студентов-дизайнеров компьютерной графике / М.С. Татарникова // Наука, образование, культура. – 2018. – № 4. – С. 196-205
14. Тимофеева, М.Р. Технология развития креативного мышления у дизайнеров через проектные методы / М.Р. Тимофеева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 13-20
15. Ся, Я. Анализ современной трансформации художественного дизайна и реформы его преподавания / Я. Ся // Вестник Нанкинского художественного института. Серия «Искусство и дизайн». – 2001. – С. 70-75
16. Хуан, Ц. Изменения в учебном плане по специальности «Художественный дизайн» в вузах / Ц. Хуан // Вестник Нанкинского художественного института. Серия «Искусство и дизайн». – 2003. – С. 82-83
17. Цзэн, С. Проблемы дизайнерского образования в высших художественных учебных заведениях / С. Цзэн // Вестник Цзяньского педагогического колледжа. Серия «Философия и общественные науки». – 1999. – Т. 20, № 4. – С. 76-91
18. Цзюй, Ч. Процесс обучения изобразительному искусству в системе высшего художественно-педагогического образования России и Китая: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ч. Цзюй. – Волгоград, 2014. – 26 с.
19. Цзя, Ю. Методологические подходы к профессиональной подготовке художника-дизайнера в педагогических университетах России и Китая: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. Цзя. – Елец, 2024. – 26 с.
20. Цюй, Ч. Направления совершенствования обучения дизайну упаковки в высшей школе России и Китая: дис. ... / Ч. Цюй. – Елец, 2025. – 23 с.
21. Чжан, Ф. Структура и содержание программ подготовки педагога-дизайнера в России и Китае: сравнительный анализ / Ф. Чжан // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5. – № 3. – С. 342-347. – DOI: 10.30853/pedagogy.2020.3.12
22. Чиксентмихайи, М. Поток: Психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи; пер. с англ. – М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. – 461 с.
23. Чэнь, В. Проблемы современного дизайнерского образования / В. Чэнь // Вестник Хуайбэйского педагогического колледжа угольной промышленности. Серия «Философия и общественные науки». – 2000. – С. 137-140
24. Guilford, J.P. Three faces of intellect / J.P. Guilford // American Psychologist. – 1959. – Vol. 14. – P. 469-479

Педагогика

УДК 373.1

преподаватель кафедры физического и математического образования, учитель физики Чернечкин Иван Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск)

ОБЗОР МЕТОДОВ ФОРМИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

Аннотация. В статье рассматривается важность инженерного мышления, как феномена, лежащего в основе технических инноваций. Раскрывается важность технологических новшеств и их роль в развитии общества. Сообщается, что под инженерным мышлением следует понимать критическое, творческое и практическое мышления в комплексе. Инженерное мышление включает в себя такие способности, как анализ и применение логических операций (дедукцию и индукцию), фокусирование на рациональном и экономически выгодном решении практикоориентированных заданий, умение видеть их нестандартные пути решения, создание моделей, позволяющих проверить свои ответы, а также умение работать в команде. Отмечается, что простого решение задач достаточно лишь для формирования зачатков инженерного мышления. Основной материал статьи представляет собой обзор методов, формирующих такое мышление у школьников на уроках физики на уровне основного среднего образования. К таким методам относятся решение ситуативных заданий и задач с техническим содержанием, использование игрового контента и ИКТ, проведение интегрированных уроков. Немаловажную роль в формировании инженерного мышления играет модель «Перевернутый класс». Суть каждого метода раскрывается на конкретных примерах. Следует отметить, что каждый из описанных методов реализуется не на фронтальной работе учителя с классом, а на индивидуальной и групповой работах. Такие формы проведения уроков позволяют выстроить индивидуальные траектории развития освоения курса физики, развить коммуникативные способности.

Ключевые слова: инженерное мышление, кейс-технология, проектная деятельность, задачи с техническим содержанием, ИКТ на уроках физики, интегрированные уроки.

Annotation. The article discusses the importance of engineering thinking as a phenomenon underlying technical innovations. It reveals the importance of technological innovations and their role in the development of society. It is reported that engineering thinking should be understood as critical, creative and practical thinking in a complex. Engineering thinking includes such abilities as analysis and application of logical operations (deduction and induction), focusing on a rational and cost-effective solution to practice-oriented tasks, the ability to see non-standard solutions, creating models that allow you to check your answers, as well as the ability to work in a team. It is noted that simple problem solving is enough only to form the rudiments of engineering thinking. The main material of the article is an overview of the methods that form such thinking in schoolchildren in physics lessons at the level of basic secondary education. Such methods include solving situational tasks and problems with technical content, using game content and ICT, conducting integrated lessons. The "Flipped Classroom" model plays an important role in the formation of engineering thinking. The essence of each method is revealed on specific examples. It should be noted that each of the described methods is implemented not in the frontal work of the teacher with the class, but in individual and group work. Such forms of conducting lessons allow to build individual trajectories of development of mastering the physics course, to develop communication skills.

Key words: engineering thinking, case technology, project activities, tasks with technical content, ICT in physics lessons, integrated lessons.

Введение. Инновации в технике играют значимую роль в современном развитии общества, обуславливая рост эффективности производственных процессов и расширение возможностей человека в различных сферах деятельности. В условиях быстрого развития информационных технологий, автоматизации и роботизации производственных процессов, технический прогресс способствует оптимизации ресурсов, снижению затрат и повышению качества продукции и услуг.

Важность технологий также проявляется в формировании новых профессиональных компетенций и стимулировании научных исследований, что обеспечивает устойчивое развитие общества в условиях постоянных изменений. Поэтому указом президента Российской Федерации от 18 июня 2024 г. № 529 утверждены приоритетные направления научно-технологического развития и перечень важнейших наукоёмких технологий.

Физика, являясь одной из наук естественно-научного цикла, лежит в основе современных технологий и играет фундаментальную роль в обеспечении и развитии технологического прогресса. Например, достижения в области электродинамики способствовали развитию электроники и информационных технологий, а исследования в области квантовой физики открыли новые горизонты для создания квантовых компьютеров и криптографических систем. Физика также обеспечивает основу для инновационных решений в области возобновляемых источников энергии, нанотехнологий и материалов с уникальными свойствами.

Но простого решения задач и воссоздания уже существующих физических моделей у школьников достаточно лишь для формирования зачатков навыков инженерного мышления, мышления необходимого для создания чего-то нового. Под таким мышлением понимается познавательная деятельность, целью которой является исследование, создание и эксплуатация новой высокопроизводительной и надёжной техники, прогрессивной технологии, автоматизации и механизации производства, повышение качества продукции. Таким образом, инженерное мышление – это комплекс, включающий в себя и критическое, и творческое, и практическое мышления [7].

В данной статье рассматривается комплекс методов, направленный на формирование инженерного мышления на уроках физики на уровне основного среднего образования.

Изложение основного материала статьи. Одним из методов развития инженерного мышления у школьников является решение кейсов. Под этим методом понимается текстовое описание какой-либо реальной ситуации, предназначенное для обучения учащихся работать с информацией: анализировать её и обобщать, выявлять проблемы и продумывать возможные варианты ее решения в соответствии с установленными критериями [1].

Рассмотрим пример кейс-задания для 7 класса. Так, при изучении теплового расширения тел текст может быть следующим: «Вася, ученик 6 класса, ехал на поезде в другой город к бабушке в сопровождении своего отца. Во время поездки они всё время что-то обсуждали, но вот наступила тишина. После чего мальчик спросил: «Почему колёса поезда стучат иначе, чем колёса легкового автомобиля?». «Это связано с тем, что колёса поезда при движении по рельсам перепрыгивают с одного полотна на другое. А рельсы не делают сплошными, так как температура окружающей среды влияет на их длину», – ответил папа. Вопросами к такому тексту могут быть: «Почему железнодорожные полотна не делают сплошными?»; «Как изменится длина полотна при повышении и понижении температуры воздуха?»; «Что происходит с зазорами при изменении температуры окружающей среды?»; «Какие ещё жизненные примеры по учёту теплового влияния на размеры вы можете привести?».

При изучении «Электризации тел» в 8 классе учащимся может быть предложен для решения следующий кейс: «Водитель бензовоза шёл к своей машине, держа в руках пульт, на которой стояла печать с отказом на выезд в рейс. Причиной отказа послужила недостаточная длина цепей, прицепленных к машине. Но водитель однозначно решил: «До этого же ездил. Поеду и сейчас. Мне нужно семью кормить...». Но бензовоз был остановлен сотрудниками ГИБДД и отправлен на стоянку за несоблюдение правил перевозки опасных грузов. Сам же водитель по дальнейшему решению суда был лишён водительского удостоверения на 1 год». Вопросами к такому кейсу могут быть: «Для чего к бензовозам прикрепляют цепи?»; «Оцените суровость постановления суда»; «Как бы вы поступили на месте водителя при получении отказа в рейсе?».

В [2] представлен опыт автора данной статьи по использованию кейс-технологии при проектировании урока по теме «Магнитные явления» в 8 классе по УМК А.В. Пёрышкина. Данный урок был реализован в рамках участия автора в конкурсе «Учитель года» на муниципальном и региональном этапах, получив высокую оценку жюри и эмоциональный отклик учащихся.

В ходе изучения раздела «Атомная физика» ученикам 9 класса может быть предложен кейс следующего характера: «На старом ядерном полигоне обнаружен некий объект. Необходимо установить: радиоактивен ли он? Какой тип излучения исходит от этого объекта? Как оценить допустим ли уровень радиации? Что необходимо делать населению, чтобы уменьшить влияние радиации?».

Кроме кейс-технологии для развития инженерного мышления у обучающихся учитель может использовать метод проектной деятельности. Включение в учебный процесс проектных заданий, требующих разработки и реализации технических решений, моделирования физических процессов и создания прототипов способствует развитию креативности, критического мышления и умения применять знания на практике [3]. В [12; 13] представлен опыт автора статьи по вовлечению школьников разных классов в проектную деятельность. Согласно [12], реализация школьниками проектной деятельности может повлиять на выбор дальнейшей профессии, так как при решении задач проекта у учащихся может происходить знакомство с будущей профессией.

Ещё одним инструментом по формированию инженерного мышления является решение задач с техническим содержанием. Важно отметить, что задачи для развития творческого потенциала у школьников могут иметь несколько

вариантов решения и не всегда конкретизированное условие. Например, при изучении в 7 классе темы «Простые механизмы» может быть представлено задание: «Определите КПД системы, состоящей из двух блоков. Если каждый из них в отдельности имеет КПД 0,8» [8]. В 8 классе при изучении «Работы тока» может быть поставлена следующая задача: «В двухлитровом электрическом чайнике мощностью 1000 Вт вода закипает за 20 мин, тогда как в чайнике мощностью 3 кВт это заняло бы 5 мин. Почему невыгодны маломощные приборы? Почему при пользовании такими приборами неизбежен перерасход электроэнергии?» [8]. В 9 классе задачи также могут носить технический характер. Так, для закрепления темы «Движение по окружности» может быть использована следующая задача: «Барабан бытовой стиральной машины имеет диаметр 40 см. При этом частота его вращения составляет 3500 Гц. Определите с каким ускорением движется бельё при сушке».

Другим методом, формирующим инженерное мышление на уроках физики, является использование игрового контента. К сожалению, некоторые учителя и педагоги считают, что изучать физику школьники начинают в 7 классе, когда игры им уже неинтересны. Однако, на сегодняшний день накоплен немалый опыт по внедрению элементов геймификации в образовательный процесс. Так, в [4] представлен опыт применения игрового контента для подготовки выпускников к ОГЭ по физике. При этом акцент делается на использование пазлов, обучающих сборке электрических схем. В [4] отмечается, что дидактические пазлы способствуют росту результативности выполнения лабораторных работ на ОГЭ по физике. В [11] представлен опыт проведения урока в форме квест-игры «Форт Боярд». О результативности такого урока речь шла ранее.

Также стоит отметить вклад интегрированных уроков в формирование инженерного мышления. Безусловно, легче всего объединить физику со смежными дисциплинами, например, с математикой [3], так как математический аппарат является инструментом для решения физических задач. Синтез физики и информатики позволяет с помощью ИКТ визуализировать физические процессы, изложенные текстовым языком [9]. Кроме того, нередки случаи синергии физики с другими дисциплинами естественно-научного цикла: химии, биологии, астрономии. А также некоторые учителя реализуют интегрированные уроки физики с такими дисциплинами, как ОБЖ, физическая культура, МХК, история, география.

Как было отмечено выше, применение ИКТ на уроках физики позволяет моделировать и визуализировать процессы и явления, изложенные текстовым языком. Всё это способствует более глубокому пониманию излагаемого учителем материала. Таким образом, для обучения современного поколения необходимо использовать современные подходы. Так, в [6] рассматриваются возможности цифровых лабораторий различных производителей, таких как Releon, Zarnitza, LabRus, SenseDisc Physics, СЕНСОР-1, L-микро и РНУВЕ и подтверждается, что использование цифровых лабораторий позволяет учителям организовывать интересные и творческие эксперименты, повышая эффективность обучения физике в современной школе. А в [5] рассмотрено внедрение мобильных приложений в процесс изучения школьниками физики. В качестве примеров таких приложений могут выступать различные измерительные инструменты, обучающие игры, а также симуляторы физических явлений. Авторы [5] считают, что использование мобильных приложений позволяет сделать урок не только интерактивным и мотивирующим, но и основанным на самостоятельном исследовании и понимании школьниками физических законов. Кроме цифровых лабораторий и мобильных приложений сегодня набирает обороты виртуальная реальность. Её применение на уроках позволяет учащимся не только моделировать физические процессы, но и экспериментировать без ограничений реальных ресурсов и времени, развивая навыки системного мышления [10].

Последний метод, о котором пойдёт речь в данной статье, – использование модели «Перевернутый класс». Это модель обучения, при которой школьникам предоставляется материал для самостоятельного изучения дома, а на занятии происходит практическое закрепление материала [14]. Для более простого усвоения материала учитель в дополнение к тексту учебника может подготовить видео-фрагменты; как заполненные, так и пустые рабочие листы; рисунки и схемы, которых нет в учебнике, но помогающих разобраться с текстовым материалом. В качестве же практики происходит не только решение задач, но и разбор сложных вопросов, связывающих изучаемое явление с реальными жизненными ситуациями, а также проведение школьниками экспериментов под наблюдением учителя. Учитель при реализации модели «Перевернутый класс» занимает роль тьютора. Такой подход позволяет сэкономить время на лекционном формате проведения урока, но увеличить количество практических работ. Таким образом, эта модель способствует углубленному пониманию материала.

Следует отметить, что каждый из описанных методов реализуется не на фронтальной работе учителя с классом, а на индивидуальной и групповой работах. Такие формы проведения уроков позволяют выстроить индивидуальные траектории развития освоения курса физики, развитые коммуникативные способности. Работа в группах формирует лидерские способности у учеников, например, озвучивание, аргументированное обоснование и отстаивание своего мнения.

Выводы. Таким образом, подчеркнём ещё раз, что под инженерным мышлением следует понимать способ мышления, ориентированный на системный подход к решению практических задач и созданию технических решений. Инженерное мышление включает в себя такие способности, как анализ и применение логических операций (дедукцию и индукцию), фокусирование на рациональном и экономически выгодном решении практикоориентированных заданий, умение видеть их нестандартные пути решения, создание моделей, позволяющих проверить свои ответы, а также умение работать в команде. Для развития таких навыков возможно использование целого комплекса методов: решение кейс-заданий, разработка и создание школьных проектов, решение задач с техническим содержанием, использование игрового контента, реализация интегрированных уроков, применение современных ИКТ, модель «Перевернутый класс». При реализации этих методов работа учителя с классом меняется с фронтальной на индивидуальную и групповую, позволяя сформировать у учащихся коммуникативные навыки и способствуя более глубокому пониманию курса физики за счёт выстраивания индивидуальных траекторий.

Литература:

1. Анциферов, Л.И. Технологии организации самостоятельной работы учащихся с современными источниками информации / Л.И. Анциферов, А.А. Ездов, В.В. Клевичский // Физика в школе. – 2011. – № 4. – С. 12-14
2. Бугаева, Л.В. Проектная и исследовательская деятельность по физике как инструмент формирования инженерного мышления школьников / Л.В. Бугаева // Современные проблемы естественнонаучного образования. – Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2024. – С. 13-15
3. Маркуш, И.И. Интегрированный урок по математике и физике в 7-м классе / И.И. Маркуш // Актуальные проблемы внедрения ФГОС при обучении математике в основной школе. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2019. – С. 36-37
4. Милинский, А.Ю. Интеграция геймификации в образовательный процесс: применение пазлов для эффективного обучения сборке электрических схем постоянного тока / А.Ю. Милинский // Физика в школе. – 2023. – № 8. – С. 25-30
5. Милинский, А.Ю. Обзор эффективности использования мобильных приложений при обучении физике / А.Ю. Милинский // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-3. – С. 221-223
6. Милинский, А.Ю. Школьные цифровые физические лаборатории: разновидности и функциональность / А.Ю. Милинский // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-3. – С. 253-256

7. Мустафина, Д.А. Модель конкурентоспособности будущего инженера-программиста / Д.А. Мустафина, Г.А. Рахманкулова, Н.Н. Короткова // Педагогические науки. – 2010. – № 8. – С. 16-20
8. Низамов, И.М. Задачи по физике с техническим содержанием: пособие для учащихся / [И.М. Низамов]; под ред. А.В. Перышкина. – 2-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 1980. – 66 с.
9. Сагирова, А.В. Задания по информатике с физическим содержанием как средство развития интереса к науке / А.В. Сагирова // Информатика и прикладная математика. – 2022. – № 28. – С. 100-105
10. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2025614246 Российская Федерация. Симулятор электрических цепей постоянного тока в виртуальной реальности 2.0 / А.Ю. Старостин, А.Б. Крицкий, А.Ю. Милинский, В.Ю. Милинский. – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2025.
11. Чернецкин, И.А. Вечный фонтан Герона или миф из Интернета / И.А. Чернецкин // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-1. – С. 357-360
12. Чернецкин, И.А. Квест-игра «Форт Боярд» в рамках преподавания физики / И.А. Чернецкин // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 645-648
13. Чернецкин, И.А. Полетит или не полетит? Как школьный проект по созданию ракет может стать отправной точкой при выборе профессии / И.А. Чернецкин // Физика в школе. – 2023. – № 8. – С. 31-34

Педагогика

УДК 373.1

преподаватель кафедры физического и математического образования, учитель физики Чернецкин Иван Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск)

СПОСОБЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО ФИЗИКЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭЛЕКТРИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ: АНАЛИЗ МНЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье отмечается, что на уроках физики значительное время отводится на практическое получение знаний и умений, а также на закрепление ранее изученного теоретического материала экспериментальным методом. Перечисляются преимущества экспериментальных заданий. Сообщается, что сегодня применение ИКТ даёт возможность проводить опыты на уроках физики. В ходе изучения раздела «Электрические явления» учениками 8 класса Лицея БГПУ решались экспериментальные задания как на реальном оборудовании, так и цифровом. В качестве последнего использовались: «Симулятор "Physics Education Technology"» и «Симулятор электрических цепей в виртуальной реальности 2.0». Для выполнения работ на реальном оборудовании использовался комплект ГИА-Лаборатория. Рассматриваются преимущества и недостатки каждого способа проведения лабораторных работ. В данной статье представлен анализ результатов анкетирования школьников, посвященного различным вариантам проведения лабораторных работ. Вопросы анкеты затрагивали следующие позиции: интерес учащихся, трудозатраты и времязатраты, практикоориентированность, подготовка к ОГЭ, самостоятельное изучение и закрепление тем, формы проведения лабораторных работ (групповая, индивидуальная, фронтальная), безопасность. Кроме мнений школьников в статье представлена и позиция учителя по каждому пункту анкетирования.

Ключевые слова: лабораторная работа, ИКТ на уроках физики, способы проведения экспериментов, анкетирование, физическое моделирование, VR-технологии на уроках.

Annotation. The article notes that in physics lessons, considerable time is devoted to the practical acquisition of knowledge and skills, as well as to the consolidation of previously studied theoretical material using the experimental method. The advantages of experimental tasks are listed. It is reported that today the use of ICT makes it possible to conduct experiments in physics lessons. During the study of the section "Electrical Phenomena", 8th-grade students of the BSPU Lyceum solved experimental tasks on both real and digital equipment. The latter were used: "Physics Education Technology Simulator" and "Electric Circuit Simulator in Virtual Reality 2.0". To perform work on real equipment, the GIA-Laboratory kit was used. The advantages and disadvantages of each method of conducting laboratory work are considered. This article presents an analysis of the results of a survey of schoolchildren devoted to various options for conducting laboratory work. The questionnaire questions touched upon the following positions: students' interest, labor costs and time costs, practical orientation, preparation for the OGE, independent study and consolidation of topics, forms of laboratory work (group, individual, frontal), safety. In addition to the opinions of schoolchildren, the article also presents the teacher's position on each point of the questionnaire.

Key words: laboratory work, ICT in physics lessons, methods of conducting experiments, questionnaires, physical modeling, VR technologies in lessons.

Введение. В образовательном процессе на уроках физики значительное время отводится на практическое получение знаний и умений, а также на закрепление ранее изученного теоретического материала экспериментальным методом. Ранее автором статьи была рассмотрена важность проведения экспериментальных работ на реальном оборудовании на уроках физики [6; 7]. Безусловными преимуществами экспериментальных заданий являются следующие: способствуют более глубокому пониманию теоретического материала, повышению мотивации к изучению дисциплины, формированию научного мышления и подготовки к будущей профессии.

Однако, современные информационные технологии так глубоко проникли в образовательный процесс, что затронули и возможность проведения опытов на уроках физики [1-3]. ИКТ позволяют визуализировать физические явления, которые в реальности нельзя реализовать из-за соблюдения техники безопасности или из-за сложности процесса и дороговизны оборудования. Кроме того, использование цифровых симуляторов позволяет учащимся проводить опыты и в домашних условиях.

Изложение основного материала статьи. В данной статье представлен анализ анкетирования школьников 8 класса Лицея БГПУ, на основе которого сравниваются результаты проведения опытов при изучении раздела «Электрические явления» на реальном оборудовании и цифровом. В качестве последнего использовались: «Симулятор "Physics Education Technology"» (далее «PhET») [4] и «Симулятор электрических цепей в виртуальной реальности 2.0» (далее «Симулятор электрических цепей») [5]. Для выполнения работ на реальном оборудовании использовался комплект ГИА-Лаборатория.

В данном разделе физики по УМК А.В. Перышкина реализуется 5 лабораторных работ. Однако, проведение одной работы разными способами занимает 2-3 урока, что недопустимо со стороны учебного плана. Поэтому учителем были видоизменены и объединены некоторые работы. Так, учащиеся выполняли следующие работы: «Сборка электрической цепи.

Измерение силы тока и напряжения на её различных участках», «Регулирование силы тока реостатом. Вычисление мощности и работы тока в электрической лампе», «Измерение сопротивления проводника при помощи амперметра и вольтметра».

Примечательно, что на первый вопрос анкеты, «Какой вариант проведения лабораторных работ вам показался наиболее интересным?», 52% опрошенных ответили, что их увлекла работа с реальным оборудованием, нежели, чем с цифровым. Второе место, набрав 32%, занял «Симулятор электрических цепей», что можно объяснить близостью ИКТ к новому поколению, а также максимальным приближением вида оборудования в виртуальной реальности к настоящему (Рисунок 1, а). «PhET» увлек всего 5% 8-классников, что объясняется небольшой наглядностью изображения цепей в данном симуляторе (Рисунок 1, б). Остальных респондентов в равной степени заинтересовали все работы.

С целью выявления искренности и обдуманности ответов, был задан вопрос: «Какой вариант проведения работы оказался менее интересным?». Следует отметить, что результаты оказались идентичными.

В анкете школьникам было предложено оценить свои трудовые и временные затраты в ходе выполнения разных вариаций лабораторной работы. Согласно результатам анкетирования, наиболее времязатратным оказалось выполнение работы в VR-симуляторе, а наименее – в симуляторе «PhET». Это объясняется тем, что прежде, чем работать в «Симуляторе электрических цепей» необходимо овладеть навыками работы с контроллерами. В связи с этим первая работа в VR-лаборатории расходует время на обучение. В дальнейшем учащиеся, овладевшие навыками управления, справлялись с заданиями намного быстрее.

В силу выше описанного, наиболее сложными для школьников оказались работы с реальным (47,4%) и виртуальным (42,1%) оборудованием. Один обучающийся выразил отсутствие сложностей при любом способе выполнения экспериментального задания. Искренность ответов проверялась вопросами о простоте работ. Однозначным лидером оказался симулятор «PhET» (89,5%). Остальные мнения поделились поровну между работой в реальной и виртуальной лабораториях. Также был задан уточняющий вопрос: «Какой вариант электронной лабораторной работы вы бы установили на свой компьютер для самостоятельного изучения тем по физике?». Большинство опрошенных (68,4%) выбрали «PhET», а не «Симулятор электрических цепей». Однако, такое распределение голосов может быть объяснено либо наличием, либо отсутствием соответствующего оборудования у школьников дома.

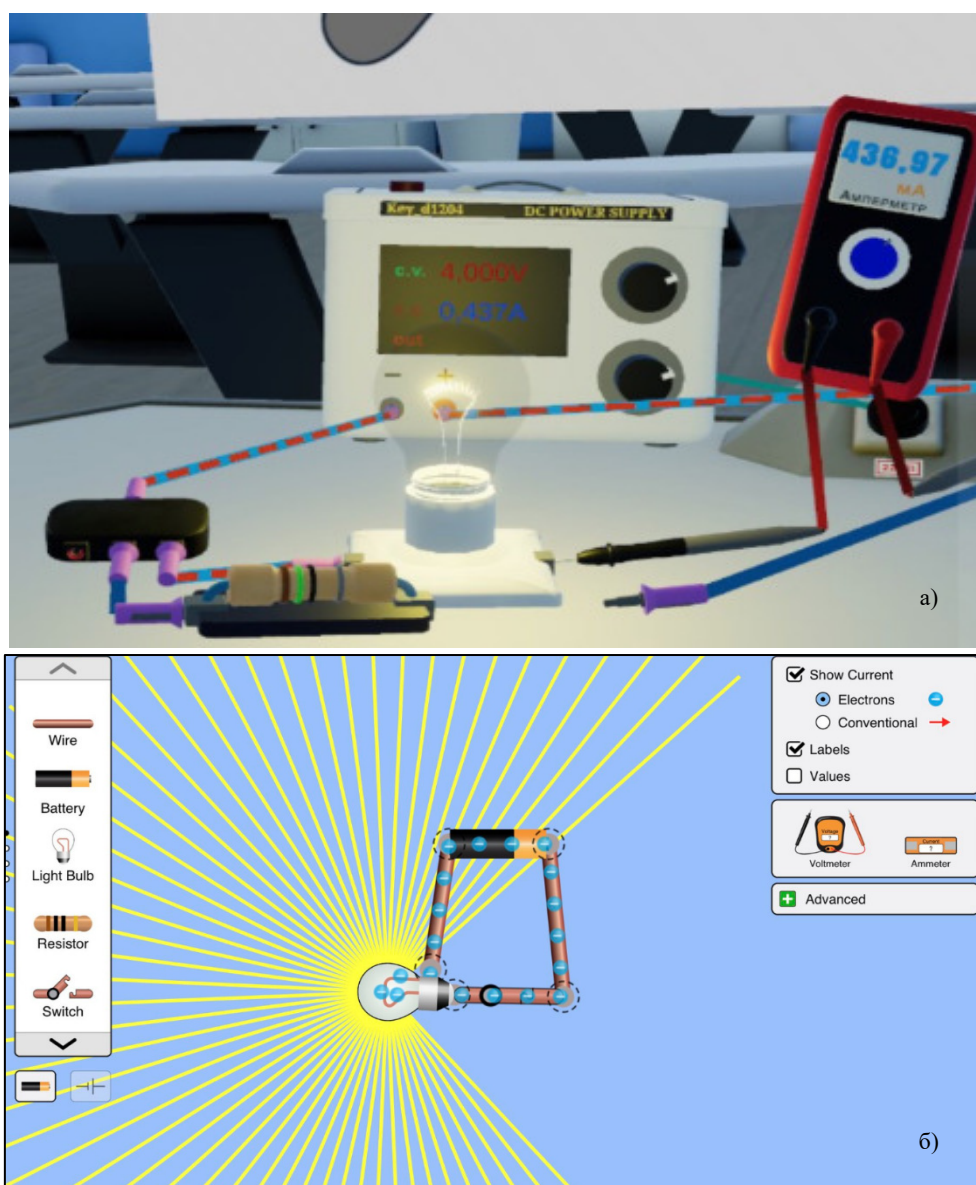


Рисунок 1. Работа в VR-симуляторе (а) и симуляторе «PhET» (б)

Также учащиеся провели ранжирование способов выполнения работ по их практикоориентированности. Согласно результатам анкетирования, навыки и умения наиболее хорошо развиваются при работе с реальным оборудованием. Так считает большинство обучающихся, а именно 63,2% от общего числа. На втором месте, набрав 15,8%, оказалась работа в VR-лаборатории. Оставшиеся проценты поделились поровну между вариантами: «Работа от PhET» и «Развивают навыки в одинаковой степени».

Ещё одним вопросом в анкете был «Какой вариант проведения лабораторных работ вы бы выбрали для себя при подготовке к выполнению лабораторной работы на ОГЭ по физике?». Лидером стала лабораторная работа на основе реального оборудования (57,9%), так как выполнение экспериментального задания на ОГЭ осуществляется на нём. Следующим по полярности стал симулятор «PhET» (21,1%). Возможно, это связано со скоростью и простотой выполнения работы, так как в процессе подготовки к экзамену школьникам необходимо верно распределить свои время и силы. Третье место заняла VR-симуляция работ (10,2%). Кроме того, 5,3% выбрали подготовку к выполнению задания № 17 на ОГЭ по физике и на реальном оборудовании, и на симуляторе «PhET». Столько же учащихся решили, что лучше всего готовится, выполняя реальные и виртуальные работы.

Аналогично распределились места при ответе школьников на вопрос: «Какой способ проведения лабораторной работы вы бы выбрали для повторения тем курса физики для сдачи ОГЭ» (Рисунок 2). Хотя, по мнению учителя, лидером при ответе на данный вопрос должен был стать симулятор «PhET» в связи с его простотой и быстротой выполнения опытов в нём.

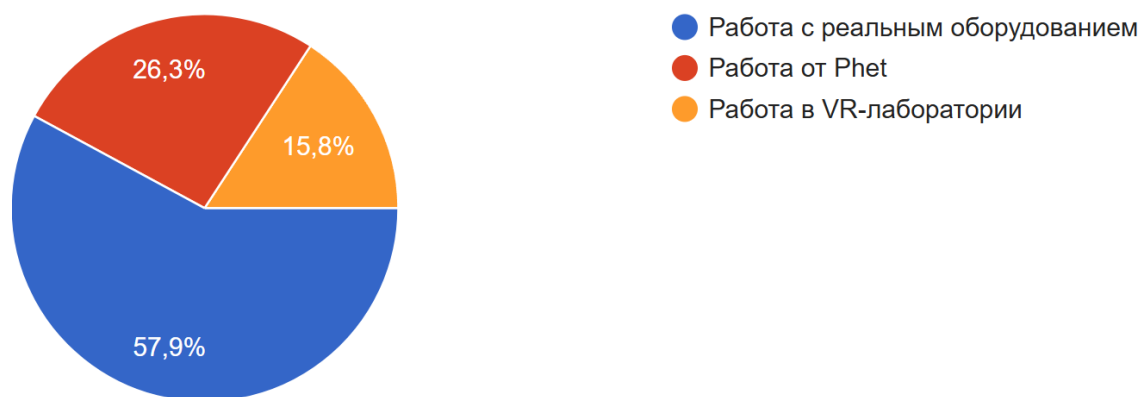


Рисунок 2. Выбор учащихся при повторении курса физики

Следующая группа вопросов касалась формы проведения лабораторных работ. Так, по мнению обучающихся, работать в группах комфортнее с реальным оборудованием (68,4%). Менее подходящий для этого способ – «PhET» (21,6%). 10,6% посчитали, что лучше всего для групповых занятий подходит работа в «Симуляторе электрических цепей». Данные результаты можно объяснить непосредственным участием каждого ученика в ходе выполнения того или иного вида лабораторной работы. Работы на реальном оборудовании школьники делают в группах от 2 до 4 человек. При выполнении работы в «PhET» один учащийся выходил к доске и совместно с классом выполнял задание учителя. Любой другой учащийся в случае затруднения мог выйти и помочь товарищу. В случае VR картина выглядела иначе: оборудование (очки и контроллеры) находится под управлением только одного учащегося, остальные видят дублируя его работы на телевизоре. Следовательно, помочь ученику класс мог, направляя его только словесно.

Искренность ответов на данный вопрос подтверждается тем, что для индивидуальной формы работы учащиеся также провели ранжирование способов проведения лабораторных работ: 42,1% – работа с реальным оборудованием, 36,8% – «Симулятор электрических цепей», 10,5% – «PhET», 10,5% – все способы подходят.

Для фронтального проведения лабораторной работы, по мнению 8-классников, наиболее подходит «PhET» (47,4%). Практически поровну поделились мнения респондентов между VR-симуляцией (26,3%) и работой с реальным оборудованием (21,1%). Остальные (5,3%) посчитали, что фронтально можно проводить лабораторную работу всеми способами.

Также школьники оценили безопасность выполнения работы на реальном оборудовании и с применением ИКТ. Наиболее безопасным, по их мнению, оказались симуляторы: «PhET» (73,3%), «PhET» и VR (10,5%), VR (5,3%), что может быть связано с минимумом используемого оборудования и привычным «общением с компьютером». Оставшиеся мнения разделились поровну между проведением работ с использованием реального оборудования (5,3%) и реального оборудования и VR-симулятора (5,3%). Примечательно, что на вопрос «Какой способ проведения лабораторной работы наиболее опасен?» никто из респондентов не выбрал «PhET», но практически все ответили: «Работа с реальным оборудованием» (90%).

Для оценки удовлетворённости применением ИКТ во время проведения лабораторных работ учащимся было предложено ответить на вопросы: «Порекомендовали бы вы ученикам других школ пользоваться работами от "PhET"?» и «Порекомендовали бы вы ученикам других школ пользоваться работами от VR-лабораторией?». Все опрошиваемые ответили положительно, при этом в большей степени рекомендовали бы «Симулятор электрических цепей» (63,2% однозначно бы рекомендовали), чем «PhET» (42,1% однозначно бы рекомендовали). Остальные учащиеся выбрали вариант ответа «Больше да, чем нет».

Также в анкете присутствовал вопрос о желании получать домашнее задание в виде электронных лабораторных работ. 15,8% засомневались в выборе ответа, остальные мнения разделились поровну, между «Да» и «Нет».

Заключительным вопросом был: «Способно ли компьютерное моделирование заменить реальный эксперимент на уроках физики?». Результаты ответов оказались такими: 21,1% уверены, что такая замена однозначно возможна, 42,1% считают, что скорее всего заменить работу с реальным оборудованием можно, 26,3% думают, что такая замена скорее всего не реализуема и всего лишь 10,5% убеждены, что эксперименты должны проводиться на реальном оборудовании.

Выводы. Таким образом, в ходе данного исследования выявлено, что ИКТ при проведении экспериментальных работ на уроках физики, действительно, имеют место быть. При этом, если компьютер и телефон на сегодняшний день присутствует почти в каждом доме, то оборудование для реализации виртуальной реальности пока ещё редкость. Этим объясняется простота работы учащихся с «PhET» и сложность работы в VR-лаборатории. Тем не менее, приближённость картинки в VR к реальности заставляет говорить о практикоориентированности такого подхода в реализации лабораторных

работ. Тяга к познанию нового объясняет заинтересованность 8-классников как при работе с реальным оборудованием, так и с его компьютерными моделями.

По мнению автора статьи и респондентов, VR-технологии сложно реализуемы при групповом подходе: оборудование на целый класс дорогое, а значит, реализация эксперимента при таком подходе сразу со всем классом в настоящее время затруднительна для многих школ.

«PhET» же прост и быстр в использовании. На взгляд автора, данный подход удобен при актуализации знаний по конкретной теме, при подготовке учащихся к ОГЭ и выдаче экспериментальной работы в классе или дома. «PhET» также рекомендуется использовать перед выполнением опыта с реальным оборудованием. Кроме того, «PhET» удобен для самостоятельного изучения школьниками тем. Моделирование условия задачи в данном симуляторе позволяет получить быстрый ответ, а значит, так можно реализовать проверку и самопроверку расчётного задания.

Однако, лидером по большинству позиций в анкете является работа с реальным оборудованием. Действительно, учителя должны готовить не только будущих специалистов, но и в первую очередь людей, понимающих суть процессов окружающего мира. Что как ни эксперимент с реальным оборудованием способен смоделировать и помочь разобрать естественные и искусственные явления?

Литература:

1. Донгак, Ч.Д.М. Использование ИКТ на уроках физики (на примере раздела «Оптика») / Ч.Д.М. Донгак // Наука через призму времени. – 2019. – № 1(22). – С. 7-8
2. Илхомжонов, Х.М. ИКТ на уроке физики / Х.М. Илхомжонов, Х.Т. Жураева // Экономика и социум. – 2020. – № 1(68). – С. 446-449. – EDN MELYCA.
3. Милинский, А.Ю. Обзор эффективности использования мобильных приложений при обучении физике / А.Ю. Милинский // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-3. – С. 221-223
4. PhET Interactive Simulations [Электронный ресурс]. – URL: <https://phet.colorado.edu/> (дата обращения: 01.07.2025)
5. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2025614246 Российская Федерация. Симулятор электрических цепей постоянного тока в виртуальной реальности 2.0 / А.Ю. Старостин, А.Б. Крицкий, А.Ю. Милинский, В.Ю. Милинский. – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2025.
6. Чернечкин, И.А. Влияние авторской лабораторной работы «Проверка закона сохранения энергии с помощью наклонной плоскости» на качество знаний учащихся 10-х классов / И.А. Чернечкин, А.Ю. Милинский, Е.А. Бачин // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-2. – С. 402-406
7. Чернечкин, И.А. Квест-игра «Форт Боярд» в рамках преподавания физики / И.А. Чернечкин // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 645-648

Педагогика

УДК 373.1

преподаватель кафедры физического и математического образования, учитель физики Чернечкин Иван Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск)

КУРС ФИЗИКИ 7 КЛАССА НА ПРИМЕРАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПТИЦ

Аннотация. В статье рассматривается экологическое воспитание на уроках физики. Представлен материал, позволяющий реализовать междисциплинарную связь физики и биологии. Раскрываются понятия курса физики 7 класса на основе особенностей строения и жизнедеятельности птиц. Представлены примеры по большинству тем указанной дисциплины. Кроме количественных задач в статье приводятся качественные задачи, а также демонстрации, позволяющие реализовать межпредметную связь. Рассматриваются ключевые понятия из таких глав учебника по физике, как «Введение», «Взаимодействие тел», «Давление твёрдых тел, жидкостей и газов», «Работа и мощность. Энергия». Задания, изложенные в статье, позволяют достичь как предметных, так и метапредметных результатов образовательного процесса. Использование такого материала способствует развитию у школьников навыков критического мышления, анализа и синтеза информации, а также формирует у них понимание взаимосвязи физических процессов и биологических систем в природе. Таким образом, реализация межпредметной связи физики и биологии способствует развитию у учащихся навыков естественно-научного мышления. Кроме того, использование информации про птиц родного края позволяет познакомить школьников с природой их малой родины. Такой подход позволяет реализовать гражданское воспитание на уроках физики.

Ключевые слова: физика, биология, птицы, межпредметная связь, метапредметные результаты.

Annotation. The article considers environmental education in physics lessons. The material is presented that allows implementing the interdisciplinary connection of physics and biology. The concepts of the 7th grade physics course are revealed based on the structural features and vital functions of birds. Examples are given on most topics of this discipline. In addition to quantitative problems, the article provides qualitative problems, as well as demonstrations that allow implementing the interdisciplinary connection. The key concepts from such chapters of the physics textbook as "Introduction", "Interaction of bodies", "Pressure of solids, liquids and gases", "Work and power. Energy" are considered. The tasks set out in the article allow achieving both subject and meta-subject results of the educational process. The use of such material contributes to the development of critical thinking, analysis and synthesis of information in schoolchildren, and also forms their understanding of the relationship between physical processes and biological systems in nature. Thus, the implementation of the interdisciplinary connection of physics and biology contributes to the development of scientific thinking skills in students. In addition, using information about the birds of the native land allows to introduce schoolchildren to the nature of their small homeland. This approach allows to implement civic education in physics lessons.

Key words: physics, biology, birds, interdisciplinary connections, meta-subject results.

Введение. Сегодня перед учителями поставлена цель: воспитать учеников как всесторонне развитых личностей. Выпускники школ должны оказаться не только первоклассными специалистами в будущем, но и, в первую очередь, людьми. Во-первых, они должны иметь широкий кругозор и хорошие знания в различных областях. Во-вторых, должны быть способны адаптироваться и решать сложные жизненные задачи. В-третьих, должны уметь коммуницировать как между собой, так и с людьми других поколений, а также иметь развитое эмоциональное и нравственное воспитание.

Выделяют следующие виды воспитания: моральное и эстетическое, трудовое, физическое, гражданское, духовное, профессиональное и экологическое. Таким образом, на каждом уроке учитель должен затрагивать хотя бы одно из воспитательных направлений.

В данной статье речь пойдёт об экологической составляющей воспитательного процесса на уроках физики: представлено раскрытие тем дисциплины в 7 классе на примерах жизнедеятельности различных птиц.

Изложение основного материала статьи. Сегодня перелёт на самолётах – обыденность для большинства населения планеты. Однако, до создания первого самолёта, то есть до 1903 года, люди могли только мечтать о полётах, наблюдая за тем, как лавируют в воздухе птицы. Именно эти наблюдения лежат в основе самолётостроения. Сравнение устройства крыльев птиц и современных летательных аппаратов (Таблица 1) может быть выполнено со школьниками при проведении вводного урока по теме «Физика и техника». Следует отметить, что таблица 1 может быть продолжена, но так как целью данной статьи не является изучение самолётов, то представлен лишь фрагмент.

После «Введения» изучается раздел «Первоначальные сведения о строении вещества». Во время выдачи темы «Диффузия в газах, жидкостях и твёрдых телах» наравне с демонстрацией данного явления (например, растворение чернил в воде) школьникам может быть задан вопрос следующего характера: «Почему водоплавающие птицы выходят из воды практически сухими?» Перья и пух водоплавающих птиц покрыты жировыми выделениями специальных желез. В силу того, что вода является полярным соединением, а жир – неполярным, эти вещества не растворяются друг в друге. Это явление несмачиваемости. Таким образом, вода и жир не диффундируют друг с другом. Однако наблюдать диффузию этих веществ возможно, если использовать эмульгаторы.

Таблица 1

Классификация птиц и самолётов по форме их крыльев [4]

Форма крыла	Функциональность крыльев	Пример птиц	Пример самолётов
Эллиптические крылья: короткие, округлые, вытянутые	Манёвренность в ограниченном пространстве	Ястребы, воробьинообразные, дятлы, голуби	Военные самолёты, например, Supermarine Spitfire
Стреловидные крылья: короткие, заострённые	Скоростной полёт	Сапсан	Истребители, летающие на околозвуковой скорости и выше, например, СУ-27
С большим удлинением	Медленный полёт, планирование	Морские птицы, например, пеликан	Пассажирские самолёты

Следующий раздел в курсе физики 7 класса – «Взаимодействие тел». При изучении темы «Расчёт пути и времени движения» ученикам может быть предложен ряд задач, связанных как с полётом, так и с плаванием и бегом птиц. Рассмотрим одну из них: «Средняя скорость полёта почтового голубя составляет 1800 м/мин. Какой путь преодолевает эта птица за 5 ч. Доставит ли письмо быстрее водитель почтовой машины, если на ней установлен ограничитель 60 км/ч». Для решения выразим скорости в одних единицах: так как время полёта представлено в часах, то рациональнее всего перевести скорость голубя в км/ч. Она составляет 108 км/ч, что позволяет сразу ответить на второй вопрос задачи: доставка письма голубем практически в 2 раза быстрее. Для нахождения расстояния перемножим скорость и время, получим 540 км.

Изучение темы «Инерция тел» позволяет объяснить механизм парирования птиц. После того, как птицы достигла определённой скорости и высоты, она может прекратить махи, но при этом продолжит двигаться в прежнем направлении, пока сопротивление воздуха не уменьшит скорость движения [3].

В ходе изучения «Массы тела и единиц измерения массы» школьникам может быть предложено следующее задание: «Сопоставьте изображение птицы, её название и массу». Лучше всего использовать птиц своего родного края. Так как дети могут знать не всех птиц, то для соотнесения названия и изображения учителю лучше всего дать некоторые подсказки. Например, в Амурской области обитают «Белошейная гагара», «Красношейная поганка», «Черноногий альбатрос», «Сизая качурка», «Кудрявый пеликан» и т.д [5]. Также подсказки можно дать детям и при соотнесении массы с названием: «Самым мелким из представленных пернатых является качурка (45 г), а самым крупным – пеликан (9,5 кг). Масса альбатроса в 3,4 раза меньше массы пеликана (2,8 кг), а гагара по своей массе (2 кг) занимает промежуточное положение между альбатросом и поганкой (450 г). Так у школьников развивается логическое мышление, а урок приобретает межпредметный характер.

При подготовке к уроку по теме «Плотность вещества» можно попросить у учителя биологии препарат «Строение костей млекопитающих и птиц» (рис. 1), на котором представлен продольный и поперечный срезы трубчатых костей соответствующих животных. Так, школьники увидят разницу: у птицы кости внутри полые с большим количеством воздушных камер, а у млекопитающих – заполнены костным мозгом и губчатой тканью [2]. Такая костная структура у птиц обеспечивает прочность и лёгкость скелета, необходимые для полёта.

В ходе проведения урока «Сила тяжести» ученикам могут быть предложены задачи по данной теме, содержащие информацию о птицах. Например, «Рассчитайте силы тяжести, действующие на птенца (10 г) и взрослого воробья (30 г)» или «Определите массу вороны, если Земля притягивает её к себе с силой 15 Н». Кроме расчётных задач по данной теме могут быть предложены качественные. Примером такой задачи может быть следующая: «Почему гуси, утки и лебеди при ходьбе переваливаются с ноги на ногу». Для ответа на этот вопрос необходимы знания о центре тяжести: «Тело сохраняет равновесие, если воображаемая вертикальная линия, проведенная через центр тяжести не покидает пределы опоры. Так как у данных птиц лапы расставлены широко, то для сохранения равновесия при ходьбе им необходимо смещать свой центр тяжести».



Рисунок 1. Учебно-наглядное пособие «Строение костей млекопитающих и птиц» [2]

Зависание птиц в воздухе может быть объяснено при изучении «Равнодействующей силы». Так, для этого процесса необходимо, чтобы сила тяжести была уравновешена силой сопротивления воздуха. Можно дать детям фотографию парящей птицы, а они должны указать силы, действующие на неё (Рисунок 2).

В ходе проведения уроков по изучению трения возможно рассмотрение дополнительного материала, связанного с ламинарным трением. Это вид трения, который возникает в упорядоченном (ламинарном) потоке жидкости или газа. Чтобы уменьшить действие этого трения, водоплавающие птицы в процессе плавания используют свои лапки как вёсла: при движении лапок назад перепонки между пальцами распрямляются и тем самым загребают воду, а при движении лапок вперёд – пальцы на лапках смыкаются, перепонки убираются.

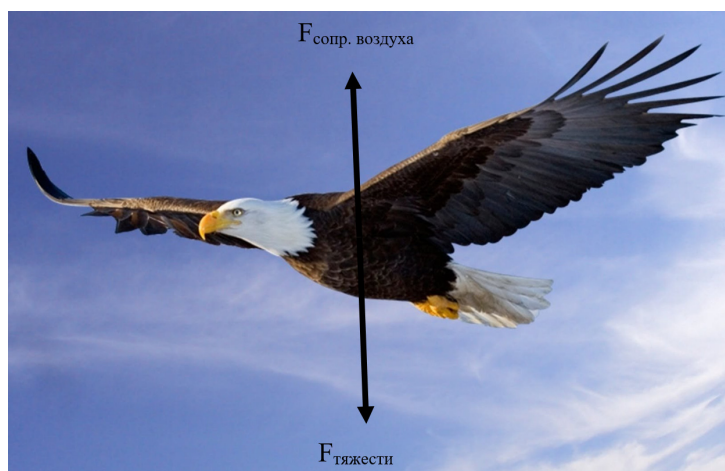


Рисунок 2. Силы, действующие на парящего орла

Более простым примером проявления сил трения в жизнедеятельности птиц является их питание. Многие травоядные птицы вместе с едой подбирают с земли и проглатывают маленькие камушки. Так как не у всех птиц есть зубы, камни помогают перетереть и измельчить зёрна и траву. Тем самым сила трения обеспечивает процесс пищеварения.

Следующий раздел в курсе физики 7 класса – «Давление твёрдых тел, жидкостей и газов». В самом начале изучения данной главы и закрепления формулы давления ($p = \frac{F}{S}$) можно предложить ученикам решить следующую задачу: «Кости птиц являются полыми и представляют во внутри трубчатые структуры. Бедренная кость голубя имеет внутренний диаметр порядка 10 мм, а внешний – 12 мм. При посадке на ветку на эту кость действует сила 50 Н. Какое давление испытывает кость в момент посадки? Является ли такое воздействие безопасным, если предел прочности бедренной кости голубя составляет 8 МПа». Для определения давления сначала нужно рассчитать площадь по формуле: $S = \pi(R^2 - r^2)$, где R и r – внешний и внутренний радиус соответственно. Также необходимо обратить внимание на перевод единиц в СИ. Вычисления покажут, что напряжение, испытываемое костью, составляет 1,45 МПа, что является безопасным давлением для скелета птицы.

При знакомстве со способами уменьшения и увеличения давления можно рассмотреть пример взлёта и пикирования хищной птицы. В момент, когда крылья расправлены, давление воздуха распределяется на большую площадь поверхности, что способствует созданию подъёмной силы. То есть давление воздуха в этот момент уменьшается. При сложенных крыльях сила сопротивления воздуха распределяется на малую площадь поверхности, а давление воздуха возрастает.

При изучении «Атмосферного давления на различных высотах» возможно знакомство школьников с такими понятиями, как «естественный отбор», «приспособленность и адаптация живых организмов». Для этого им может быть предложен текст следующего характера: «Горные гуси известны тем, что при преодолении горных хребтов способны подниматься на высоту до 10 175 м относительно уровня моря. Рассчитайте давление на этой высоте. Может ли человек жить на такой высоте?» В ходе решения этой задачи окажется, что давление достигает порядка 230 мм.рт.ст., что значительно ниже нормального атмосферного давления, т.е. 760 мм.рт.ст. При таком давлении на постоянной основе без специального оборудования человек жить не может.

Ещё одна тема в этом разделе – «Поршневой жидкостный насос». Под ним понимается устройство с поршнем, движение которого создает изменение объема, что способствует всасыванию и нагнетанию жидкости (или воздуха). Птицы обладают дыхательной системой, включающей в себя воздушные мешки и лёгкие. Эта система функционирует по принципу поршневого насоса: воздушные мешки вследствие изменения своего объема при вдохе и выдохе создают разницу давлений. Эта разница необходима для поддержания работоспособности дыхательной системы.

При изучении закона Архимеда может быть разобран следующий вопрос: «Почему водоплавающие птицы остаются на поверхности воды, хотя у некоторых из них масса достигает 10-15 кг?» Это закона Архимеда в действии. Подъёмная сила прямо пропорциональна объёму погружённой части тела. Оказывается, что слой жира, нанесённый на перья птицы, уберегая их от намокания, позволяет создать воздушную подушку: между перьями и пухом находится достаточно большое количество воздуха. Именно этот воздушный пузырь увеличивает объём и уменьшает среднюю плотность тела птицы. Так как средняя плотность водоплавающих птиц оказывается меньше плотности воды, то согласно закону Архимеда, птицы не погружаются в воду.

Последний раздел курса физики за 7 класс – «Работа и мощность. Энергия». Первой темой этого раздела является «Механическая работа». Под данным термином понимается произведение перемещения тела и силы, под действием которой это перемещение произошло. Для закрепления навыков работы с формулой может быть использована следующая задача: «Африканский сип весом 7,4 кг может подняться на высоту 11277 метров [1]. Какую работу нужно совершить птице для этого? Сколько взмахов должен сделать сип, если при одном махе крыльями он затрачивает 150 Дж энергии? Объясните, почему реальные затраты энергии будут больше, чем найденные вами теоретически». Для поднятия веса на какую-либо высоту ($S = h$) необходимо преодолеть действие силы тяжести ($F_{тяж} = mg$). Таким образом, формула $A = FS$ принимает вид $A = mgh$. Подставив значения, получим искомую величину: $A = 834500$ Дж. Определить число махов возможно, если

разделить все затраты энергии на энергию, затрачиваемую при одном махе, $N = \frac{A}{A_1}$. Результатом вычислений окажется, что африканскому сипу для поднятия на рекордную высоту нужно сделать 5563 маха крыльями. Различие между реальной механической работой и теоретически найденной объясняется сопротивлением воздуха, трением в суставах и другими незначительными тратами энергии: при решении задачи ими пренебрегают. Поэтому во время полёта птица тратит больше энергии и совершает работу, превышающую минимальную теоретическую.

Аналогичная задача, но с добавлением затрат времени на подъём, может быть составлена при изучении темы

«Мощность», так как мощность показывает, какую работу совершает тело за единицу времени ($N = \frac{A}{t}$).

В ходе изучения «Простых механизмов и их примеров в быту, технике и природе» возможно проведение аналогии между строением скелета птиц и простыми механизмами. Так, примером рычага являются почти все подвижные части скелета (шейный отдел, лапы, клюв и т.д.). Поворот головы у некоторых птиц можно сравнить с винтом: так, у совы голова способна совершить оборот на 270 градусов. Мышцы и сухожилия, передавая силу костной ткани крыльев при полёте, выполняют роль шкива. Сам же скелет аналогичен наклонной плоскости: обеспечивает распределение нагрузки и облегчает движения.

При решении задач по темам «Виды механической энергии: кинетическая и потенциальная энергии» возможно знакомство учащихся с птицами-рекордсменами. Например, самой быстрой в птицей в мире считается сапсан. Длина тела этих птиц составляет 30-50 см, а масса около 440-1500 г. При небольших размерах и массе эта птица способна развивать скорость до 389 км/ч. Учащимся необходимо рассчитать максимально возможную кинетическую энергию сапсана. Для этого

нужно воспользоваться формулой $E_{кин} = \frac{mv^2}{2}$, предварительно переведя скорость в международные единицы измерения (м/с).

Выводы. Таким образом, использование примеров из жизни птиц в курсе физики 7 класса позволяет реализовать межпредметные связи двух дисциплин: физики и биологии. Такой подход делает обучение более наглядным и мотивирующим, помогает развивать аналитические навыки и интерес к естественным наукам. Использование такого материала должно способствовать формированию у школьников интереса к природе, более быстрому и лёгкому освоению ими физических тем, а также развитию наблюдательности. Кроме того, некоторые задания, представленные в данной статье, позволяют формировать не только знания и умения по указанным предметам, но и дают возможность добиться в образовательном процессе метапредметных результатов.

Литература:

1. Зоогалактика. Интересные факты о животных: самые высоколетающие птицы [Электронный ресурс]. – URL: <https://zoogalakтика.ru/facts/most/flying> (дата обращения: 15.07.2025)
2. КлассМаркет: оснащение образовательных учреждений по ФГОС [Электронный ресурс]. – URL: <https://klass.market/store/oborudovanie-dlya-shkolnyh-kabinetov/kabinet-biologii/stroenie-kostey-ptic-i-mlekovitayuschih-preparat/> (дата обращения: 15.07.2025)
3. Фалькович, Г. Современная гидродинамика / Г. Фалькович. – Москва, Ижевск: Регулярная и хаотическая динамика, 2014. – 208 с.
4. Феоктистова, Н.Ю. Я иду на урок биологии. Зоология. Птицы: книга для учителя / Н.Ю. Феоктистова. – Москва: Первое сентября, 2001. – 272 с.
5. Экопортал: птицы Амурской области [Электронный ресурс]. – URL: <https://ecoportal.info/pticy-amurskoj-oblasti/> (дата обращения: 13.07.2025)

УДК 373.1

преподаватель кафедры физического и математического образования, учитель физики Чернецкий Иван Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск)

ИЗУЧЕНИЕ ФИЗИКИ С ПОМОЩЬЮ БЕСПЛАТНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР

Аннотация. В статье рассмотрены информационно-коммуникационные технологии на примере бесплатных компьютерных игр, которые могут быть использованы учителями на уроках физики. Автором сделан акцент на так называемые игры-песочницы. Они не требуют соблюдения особых правил, а предоставляют игроку возможность для творчества, исследований и экспериментов. Кроме них рассматриваются игры-головоломки и игры-приключения. В большинстве рассматриваемых игр пользователь знакомится с основами механики, статики и оптики. Однако, в статье представлена и игра, содержащая в себе целую физическую энциклопедию. Сообщается, что компьютерные игры могут быть использованы при подготовке учащихся к сдаче ОГЭ и ЕГЭ. Отмечается, что использование компьютерных игр при изучении физики обладает рядом значимых преимуществ и возможностей. Во-первых, такие игры создают интерактивную и увлекательную среду для изучения предмета. Во-вторых, они позволяют моделировать сложные физические явления и процессы в безопасных условиях. Кроме того, компьютерные игры способствуют развитию критического мышления, навыков решения задач и экспериментирования, а также помогают визуализировать абстрактные идеи. Автор убежден, что интеграция игр в образовательный процесс делает изучение физики более доступным, интересным и эффективным, стимулируя самостоятельное обучение и глубокое понимание предмета. В статье наряду с положительными сторонами рассмотрены и недостатки. Общим минусом рассмотренных игр является отсутствие русскоязычных версий (кроме игры «Physicus»).

Ключевые слова: геймификация, игрофикация, компьютерные игры, образовательный процесс, физика, ИКТ, игры на уроках.

Annotation. The article discusses information and communication technologies using free computer games as an example that can be used by teachers in physics lessons. The author focuses on the so-called sandbox games. They do not require special rules but provide the player with the opportunity for creativity, research, and experimentation. In addition, puzzle games and adventure games are considered. In most of the games under consideration, the user is introduced to the basics of mechanics, statics, and optics. However, the article presents a game that contains an entire encyclopedia of physics. It is reported that computer games can be used to prepare students for the OGE and the EGE. It is noted that the use of computer games in studying physics has a number of significant advantages and opportunities. Firstly, such games create an interactive and exciting environment for studying the subject. Secondly, they allow you to simulate complex physical phenomena and processes in a safe environment. In addition, computer games contribute to the development of critical thinking, problem solving and experimentation skills, and help to visualize abstract ideas. The author is convinced that the integration of games into the educational process makes the study of physics more accessible, interesting and effective, stimulating independent learning and a deep understanding of the subject. The article, along with the positive aspects, also considers the disadvantages. A common disadvantage of the games considered is the lack of Russian-language versions (except for the game «Physicus»).

Key words: gamification, computer games, educational process, physics, ICT, games in the classroom.

Введение. Актуальность использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на уроках физики обусловлена современными требованиями к качеству образования, развитием научно-технического прогресса и необходимостью подготовки учащихся к жизни в информационном обществе. Внедрение ИКТ в учебный процесс способствует повышению эффективности обучения, развитию критического мышления, самостоятельности и творческих навыков у школьников.

Применение ИКТ на уроках физики имеет ряд преимуществ. Так, использование мультимедийных презентаций, анимаций и виртуальных лабораторий позволяет лучше понять абстрактные физические явления, что способствует более глубокому усвоению материала. Кроме этого ИКТ расширяют возможности дифференцированного и индивидуального подхода, позволяя адаптировать учебный материал под уровень каждого ученика. Виртуальные эксперименты и симуляции стимулируют самостоятельное исследование физических процессов, формируют умение анализировать и делать выводы. Интерактивные задания, игровые элементы и современные технологии делают уроки более интересными и увлекательными, что повышает мотивацию учащихся к изучению физики. Освоение ИКТ – важная составляющая современного образования, которая помогает подготовить школьников к будущей профессиональной деятельности в научной, инженерной или технологической сферах.

Одним из видов внедрения ИКТ в образовательный процесс является использование компьютерных [1; 2] и мобильных [3; 4] приложений и игр. Компьютерные игры несут в себе огромный потенциал, но на практике очень мало используются в образовательном процессе [5].

Данная статья представляет собой обзор ряда бесплатных компьютерных игр и способов интеграции их в образовательный процесс. Упор сделан на так называемые игры-песочницы. Они не требуют соблюдения особых правил, а предоставляют игроку возможность для творчества, исследований и экспериментов. Кроме них рассматриваются игры-головоломки и игры-приключения.

Изложение основного материала статьи. Первая компьютерная игра, о которой пойдет речь – «Algodoo». Это приложение разработано специально для игр с физическими объектами и явлениями на стационарных компьютерах и современных сенсорных панелях. Здесь игрок может создать симуляцию, используя простые инструменты рисования, такие как прямоугольники, круги, многоугольники, шестеренки, кисти, плоскости, веревки и цепи. Возможно добавление пружин, шарниров, двигателей. В данной игре представлен весь спектр простых механизмов и оптических приборов, изучаемых в курсе физики. Объекты могут быть перенесены, наклонены, кроме того их можно потрясти и заставить двигаться. После запуска симуляции возможно её редактирование.

Следует отметить, что в данной игре есть выбор материалов: стекло, золото, вода, гелий, лёд, резина, сталь, камень, дерево. А это означает, что могут быть реализованы опыты по физике, связанные с плотностью.

Algodoo также позволяет исследовать и экспериментировать с различными механическими явлениями, такими как гравитация и трение. При этом функционалом предусмотрено внесение коррективов в некоторые физические параметры. Например, можно пронаблюдать гравитацию на Земле и Луне, задав соответствующие значения для ускорения свободного падения. Кроме того, программа автоматически рассчитывает массу объекта по размерам и плотности. Все параметры

отдельных объектов игрок может увидеть в их настройках. Есть возможность внесения подписей на рисунке. Так, могут быть указаны необходимые параметры. При этом подписи могут быть нанесены вручную, например, как указана масса на Рисунке 1, так и автоматически при задании определённых параметров, например, скорости, силы, импульса.

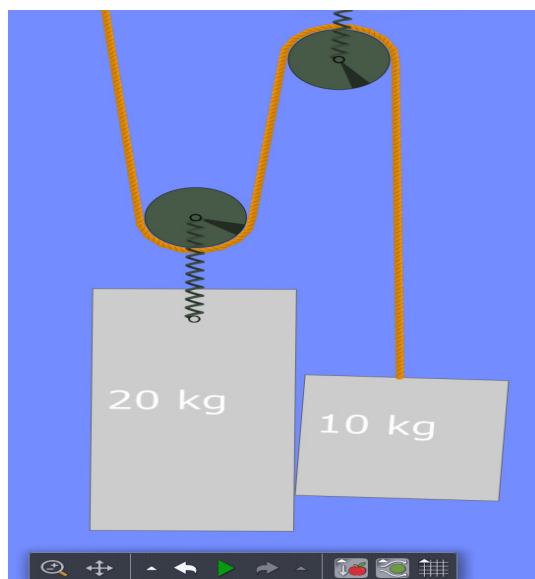


Рисунок 1. Демонстрация действия подвижного и неподвижного блоков с указанием массы объектов, выполненная в «Algodoo»

Как уже отмечалось в «Algodoo» есть приборы, позволяющие наблюдать большинство оптических явлений. К такому оборудованию относятся лазеры, линза рассеивающая и линза собирающая, зеркало, а также призма. Цвет светового потока для наблюдений может быть скорректирован. Так, если пропустить белый свет через призму, то он разложится в спектр. Демонстрация дисперсии, проведенная в описываемой игре представлена на Рисунке 1.

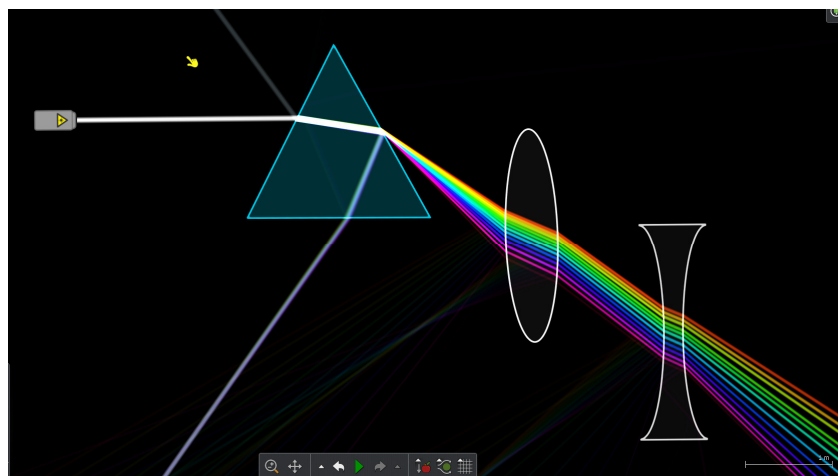


Рисунок 2. Демонстрация оптических явлений, выполненная в «Algodoo»

Для учителя безусловным плюсом данной игры является возможность создания, сохранения и открытия проекта. То есть, учитель может заранее смоделировать ту или иную ситуацию, а на уроке просто запустить симуляцию. Важно отметить, что в «Algodoo» есть своя библиотека проектов, ранее созданных другими пользователями. В ней может быть найдена модель уже готового эксперимента, в который также могут быть внесены коррективы при необходимости.

Но всё-таки «Algodoo» – это не цифровая лаборатория по физике, а игра-песочница. В ней игрок способен моделировать интересующие его явления. К примеру в библиотеке есть проекты по исследованию работы ходовой части машины, деформации моста при проезде по нему автомобиля, траектории забрасывания баскетбольного мяча в корзину и т.д (Рисунок 3).

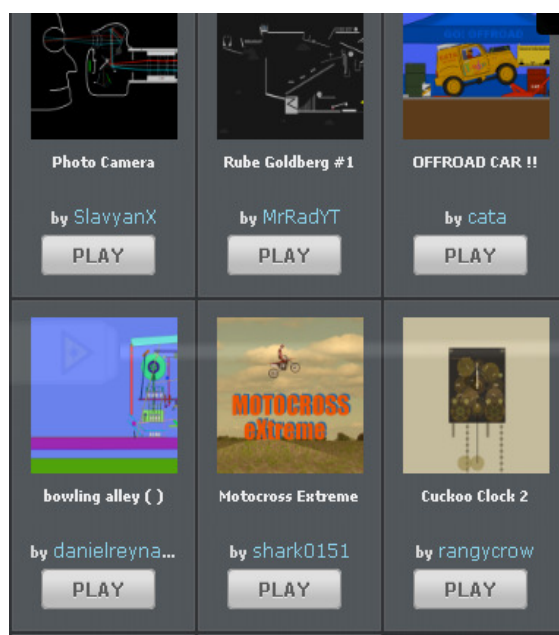


Рисунок 3. Пример некоторых исследовательских проектов, выполненных пользователями «Algodoo»

Существенным преимуществом игры является обучающий мануал. К недостаткам может быть отнесено отсутствие русского языка.

Следующая компьютерная игра – «Crayon Physics Deluxe». Она объединяет в себе два жанра: песочница и головоломки. В режиме головоломки необходимо проходить уровень за уровнем, рисуя объекты виртуальным карандашом так, чтобы шарик коснулся звездочки (Рисунок 3). Физическая составляющая данной игры заключается в том, что все объекты автоматически подчиняются законам физики – из этого и исходит сложность выполнения миссий. По Рисунку 3 становится понятно, что данная игра знакомит своих пользователей с основами статики и взаимодействия тел. Примерами статики являются простые механизмы, а примером взаимодействия тел – силы гравитации и трения. Кроме того, в зависимости от прикосновения к шарiku он может покатиться с разной скоростью. Это пример закона сохранения импульса.

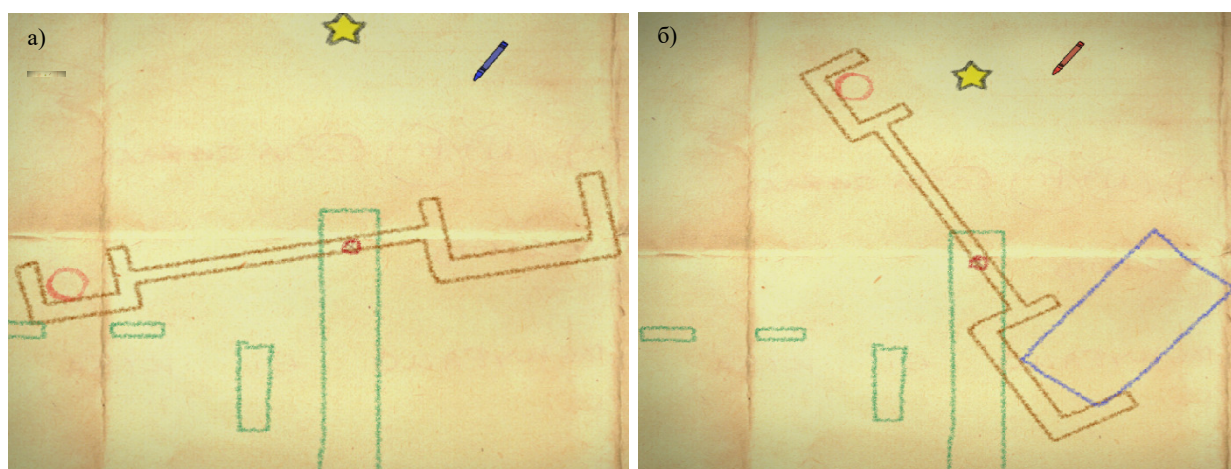


Рисунок 3. Игра «Crayon Physics Deluxe» в режиме головоломки: а – изначальный уровень, б – прохождение уровня

В режиме песочницы игроку предоставляется виртуальный лист бумаги и карандаш. Таким образом, игрок сам проектирует уровень, тестирует его. Нарисованное задание может быть сохранено и открыто позже. Это может быть использовано учителями физики для геймификации уроков по ранее представленным темам.

«Physicus» – игра в жанрах головоломки и приключений. Это образовательная компьютерная игра, разработанная специально для обучения и популяризации физики среди школьников и студентов. Разработчики преследовали следующую цель: сделать изучение физических законов и явлений более увлекательным и интерактивным. Так, на протяжении всего игрового процесса пользователь всегда может обратиться к виртуальной энциклопедии по физике. Основной акцент в заданиях игры сделан на такие разделы физики, как «Электрические и магнитные явления» (Рисунок 4), «Оптика». Однако, в игре есть задания, связанные и с другими разделами, например, с молекулярной физикой (в одной из подсказок указана температура кипения воды в Кельвинах), механикой (игроку нужно запомнить скорость звука), динамикой (необходимо дополнить код, представляющий собой второй закон Ньютона).

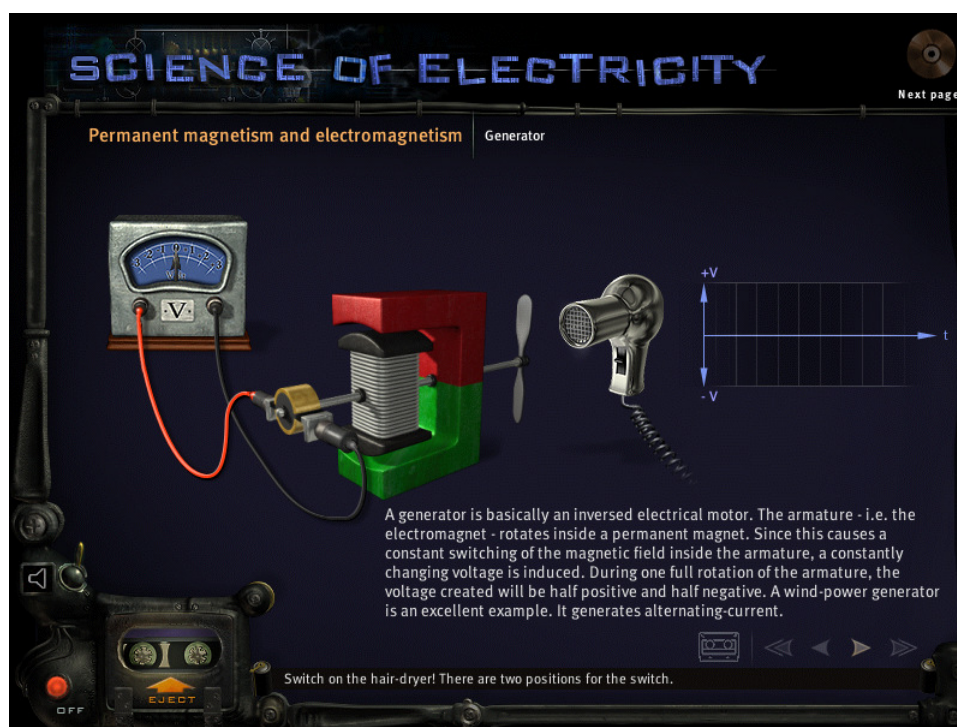


Рисунок 4. Пример задания в компьютерной игре-головоломке «Physicus»

Таким образом, «Physicus» предоставляет доступ к интерактивному моделированию физических процессов и явлений, содержит задания, головоломки и сценарии, которые помогают понять основные законы физики через практическое применение. Решение задач в игре требует анализа ситуации, выбора правильных решений и понимания физических принципов. Преимуществом данной игры является возможность запуска, как её англоязычной версии (Рисунок 4), так и русскоязычной. Недостатком же является отсутствие режима «песочницы». Эту игру учитель может порекомендовать ученикам для подготовки к ОГЭ и ЕГЭ по физике с целью актуализации знаний. Но непосредственный игровой процесс ученик должен будет реализовывать дома самостоятельно, так как он занимает определённое время.

Познакомить учащихся с формулами из раздела «Механика» сможет игра «Phys1». Данная игра относится к жанру приключений: игроку необходимо управлять лисёнком-космонавтом и собирать монетки. При этом на каждом уровне лисёнок должен три раза переместиться на ракете. Именно перемещение на ракете связано изучением и закреплением физических знаний и умений: при первом перемещении происходит знакомство с новым физическим знанием, при втором и третьем происходит его закрепление. Третий полёт от второго отличается каким-либо параметром, например, скоростью.

Так, на первом уровне пользователь узнаёт и отрабатывает формулу $S = ut$. Второй уровень знакомит пользователя со способом измерения скорости при равномерном движении. Играя на третьем уровне, пользователь знакомится с векторными величинами и их проекциями (рис. 5). На четвёртом уровне происходит перемещение не вдоль оси абсцисс, а вдоль оси ординат. На пятом уровне игрок должен выразить время из ранее написанной формулы, при этом произвести измерение расстояния, а значением скорости перенести со спидометра в нижнем левом углу (Рисунок 5). Если указать неверные параметры, то ракета не долетит до места назначения. Шестой уровень – синергия пятого и третьего. На седьмом уровне игрок должен воспользоваться значениями спидометра и секундомера для расчёта дальности перемещения ракеты. Восьмой, девятый и десятый уровни нужны для отработки всех ранее полученных знаний и умений. Следует отметить, что на каждом уровне лисёнка ждут опасности, отнимающие его количество жизненной силы. Если лисёнок погибает, то игрок должен начать уровень сначала. Это способствует повторению формул.

Первая глава данной игры посвящена равномерному движению. Со второй по четвертую главы происходит знакомство игрока с равноускоренным и равнозамедленным движениями. Пятая глава посвящена свободному падению, а шестая – движению под углом к горизонту. По опыту автора статьи, «Механика» для 9-классников является самым сложным разделом в освоении из-за обилия формул. Данная игра направлена на запоминание этих формул и выработку навыков работы с ними.

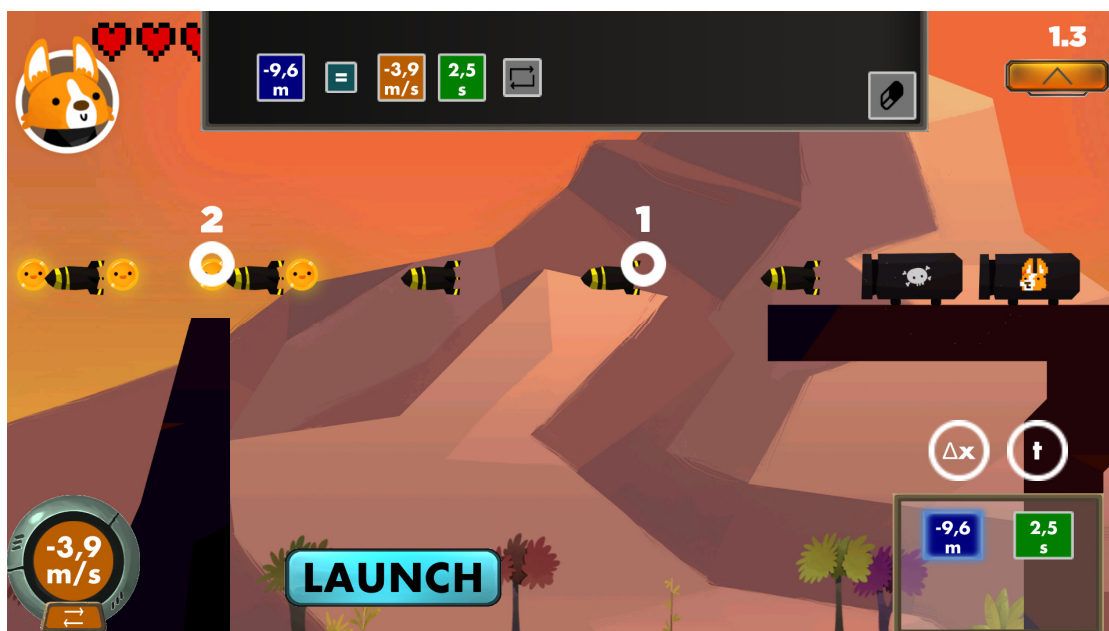


Рисунок 5. Измерение перемещения и времени, а также вычисление проекций перемещения и скорости в игре «Phys1»

К сильным сторонам данной игры относится наличие установочного файла не только для компьютеров, но и для телефонов. Для проведения уроков полезной является возможность выбора любого уровня из всех глав без обязательного прохождения предыдущих. Длительность каждого уровня при правильном его прохождении занимает 3-5 минут. К недостаткам может быть отнесено отсутствие русскоязычной версии.

В «Phys2» продолжается путешествие лисёнка-космонавта по различным планетам. Данная игра также знакомит игроков с миром физики, в частности, с одним её разделом, с «Динамикой». Каждая планета имеет свои особенности:

- 1) Froth – ледяная планета с низким трением.
- 2) Bespent – царит гравитация, присутствует нормальное трение. Для перемещения используются реактивные ранцы и очень сильные ветры. Задачи на этой планете включают расчет траекторий, анализ столкновений.
- 3) Mustaclose – трение и контактные силы сопровождают игрока на всех этапах путешествия. В этой локации игрок сталкивается с задачами, связанными с движением объектов, силой трения, работой и энергией.
- 4) Kamiyas – планета, полная интеллектуальной культуры, но отличающаяся своими параметрами от земных.

Выводы. Таким образом, использование компьютерных игр при изучении физики обладает рядом значимых преимуществ и возможностей. Во-первых, такие игры создают интерактивную и увлекательную среду, которая способствует повышению мотивации учащихся и интереса к предмету. Во-вторых, они позволяют моделировать сложные физические явления и процессы в безопасных и контролируемых условиях, что облегчает понимание теоретических концепций через практическое применение. Кроме того, компьютерные игры способствуют развитию критического мышления, навыков решения задач и экспериментирования, а также помогают визуализировать абстрактные идеи. В целом, интеграция игр в образовательный процесс делает изучение физики более доступным, интересным и эффективным, стимулируя самостоятельное обучение и глубокое понимание предмета.

Литература:

1. Катунин, В.А. Компьютерная игра как элемент контроля при изучении кинематики / В.А. Катунин, Д.В. Вербейко, А.Ю. Верисокин // Auditorium. – 2023. – № 3(39). – С. 32-37
2. Корчагина, Т.А. Использование игры как формы контроля предметных результатов обучающихся по основам безопасности и защиты Родины / Т.А. Корчагина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86(4). – С. 151-156
3. Милинский, А.Ю. Опыт разработки и использования игрового мобильного приложения «Формулоид» / А.Ю. Милинский // Физика в школе. – 2025. – № 3. – С. 35-41
4. Милинский, А.Ю. Опыт разработки приложения для мобильных устройств «Исследование колебаний математического маятника» / А.Ю. Милинский, Р.С. Шароян // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79(4). – С. 94-96
5. Пугачев, А.С. Игровая деятельность как средство обучения подрастающего поколения / А.С. Пугачев // Молодой ученый. – 2012. – № 11(46). – С. 474-476

УДК 378.2

преподаватель кафедры русского языка
как иностранного Черных Юлиана Станиславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Тюменский государственный медицинский университет» (г. Тюмень);

ассистент кафедры международных отношений,
зарубежного регионоведения и туризма Алшаар МХД Махер

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С АРАБСКОЙ ОНОМАСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОЙ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы арабской ономастики с учётом современных лингвистических и культурно-этнографических исследований. Особое внимание уделяется структуре арабских имён собственных, их компонентам и типологии, а также специфике употребления антропонимов в различных арабских странах. Анализируются грамматические особенности арабских имён, включая категории рода и падежа, а также роль диминутивных форм и культурных норм обращения. В работе приводятся мнения ведущих учёных, таких как Н.И. Формановская и С.Н. Боднар, а также зарубежных исследователей П. Хэнкса и Г. Паркина, которые выделяют арабскую антропонимическую систему как сложную и многоуровневую. На примере практического обучения русскоязычных студентов демонстрируются методики преподавания арабской ономастики с учётом культурных различий и лингвистических особенностей. Особое внимание уделяется формам обращения и этикетным нормам арабской культуры, что способствует эффективной коммуникации и пониманию. В статье представлены упражнения и рекомендации по работе с арабскими именами в учебном процессе. Результаты исследования подтверждают необходимость комплексного подхода к изучению арабской ономастики как важной части арабской языковой и культурной традиции. Статья опирается на современные источники и способствует углублению знаний в области арабской лингвистики и культурологии.

Ключевые слова: арабский язык как иностранный (АКИ), методика преподавания, ономастика, антропонимика, арабские имена, межкультурная коммуникация, русскоязычная аудитория, диминутивные формы, формы обращения.

Annotation. The article deals with the theoretical foundations of Arabic onomastics taking into account modern linguistic and cultural-ethnographic studies. Special attention is paid to the structure of Arabic proper names, their components and typology, as well as the specifics of anthroponyms usage in different Arab countries. It analyzes the grammatical features of Arabic proper names, including the categories of gender and case, as well as the role of diminutive forms and cultural norms of address. The paper cites the opinions of leading scholars such as N. I. Formanovskaya and S. N. Bodnar, as well as foreign researchers P. Hanks and H. Parking, who distinguish the Arabic anthroponymic system as complex and multilevel. On the example of practical training of Russian-speaking students, the methods of teaching Arabic onomastics are demonstrated, taking into account cultural differences and linguistic peculiarities. Special attention is paid to the forms of address and etiquette norms of Arabic culture, which contributes to effective communication and understanding. The article presents exercises and recommendations for working with Arabic names in the teaching process. The results of the study confirm the need for a comprehensive approach to the study of Arabic onomastics as an important part of the Arabic linguistic and cultural tradition. The article is based on modern sources and contributes to the deepening of knowledge in the field of Arabic linguistics and cultural studies.

Key words: arabic as a foreign language (AFL), teaching methodology, onomastics, anthroponymy, Arabic names, intercultural communication, Russian-speaking audience, diminutive forms, forms of address.

Введение. Арабская ономастика представляет собой важное направление в лингвистике, изучающее имена собственные в арабском языке и культуре. Имена в арабском мире несут не только лингвистическую информацию, но и отражают социальные, религиозные и исторические особенности общества. Становление арабской ономастики связано с развитием классической арабской грамматики и лексикологии, в частности в трудах таких учёных, как Ибн Джинни и Ибн Фарис, которые уделяли внимание не только грамматике, но и этимологии и семантике имён.

Современные исследования ономастики опираются на комплексный подход, включающий лингвистический, этнолингвистический и культурно-прагматический анализ. Н.И. Формановская в отношении имен собственных утверждает, что имя собственное является своеобразной лексемой с богатым содержанием. Наличие или отсутствие у имени собственного значения называют одним из главных признаков данной лексической единицы [6, С. 279]. Боднар подчёркивает многомерность антропонимических систем, где арабская ономастика выделяется своими структурными и когнитивно-семантическими особенностями, тесно связанными с культурой и историей [1, С. 84].

Патрик Хэнкс (Patrick Hanks) и Гарри Паркин (Harry Parkin) исходят из того, что все антропонимические системы можно разделить на три типа: биноминальный тип (отмечен у британцев, немцев, французов и многих других европейских народов, антропонимическая формула которых состоит из имени и фамилии), патронимический тип (типичный пример – исландская система личного именования, для которой характерна антропонимическая формула, состоящая из личного имени и патронима) и так называемый арабский тип (сложные антропонимические системы, в которых антропонимическая формула включает несколько параллельно и/или последовательно используемых имен, обладающих той или иной функциональной спецификой) [2, С. 204].

Целью данной статьи является комплексное изучение арабской ономастики как лингвистической и культурной дисциплины. Особое внимание уделяется особенностям арабской антропонимии, включая составные части имени, формы обращения, диминутивные варианты и грамматические категории. Кроме того, статья направлена на разработку методических рекомендаций по преподаванию арабских антропонимов русскоязычным студентам с учётом культурных и лингвистических различий.

Для достижения поставленной цели в работе применён комплексный междисциплинарный подход, включающий методы:

1. Лингвистический анализ (изучения структуры арабских имён, их морфологических и семантических характеристик, анализ грамматических категорий).
2. Этнолингвистический подход (рассмотрение ономастики в контексте арабской культуры и традиций, анализ форм обращения и этикетных норм).
3. Культурно-прагматический анализ (исследование функций имён в коммуникации, их роли в формировании идентичности и поддержании традиций).

Изложение основного материала статьи. На начальном этапе обучения арабскому языку необходимо давать разъяснения студентам о составных компонентах арабских имен:

1. Имя (اسم): это личное имя, данное человеку при рождении. Например, Мохамед (محمد), Али (علي).
 2. Отчество (نسب): указывает на имя отца, оно не имеет суффиксов, как в русском языке, может быть использовано при обращении к человеку. Например, Ибн Абдулла (ابن عبدالله) означает "сын Абдулла".
 3. Кунья (كنية): почетное обращение к человеку как "отец" или "мать" определенного ребенка. Например, Абу Бакр (ابو بكر) означает "отец Бакра".
 4. Лакаб (لقب): прозвище (фамилия), которое может быть связано с достоинствами, качествами или достижениями человека. Например, Аль-Амин (الأمين) означает "надежный" или "верный".
- Например, Абделхамид Омния Абельхамид Хамуда (عبد الحميد أمينة عبد الحميد حمود), где Абделхамид – фамилия отца и его детей, Омния – имя, Абелхамид – имя отца, Хамуда – имя дедушки.

Маслова И.Б. отмечает, что ономастикон (набор имен собственных) является хотя и относительно переменным, но достаточно определенным и существенным признаком конкретного этноса, поскольку реализует в языке его национальные регистры [4, С. 332]. В связи с этим считаем, что необходимо обратить внимание студентов на то, что в разных арабских странах количество компонентов имени может варьироваться. Например, в Сирии имя трехкомпонентно: имя, имя отца, фамилия, а в Египте – пятикомпонентное: имя, имя отца, имя дедушки, имя прадедушки, имя прапрадедушки. Кроме этого, стоит проговорить в аудитории, что носитель арабского имени может иметь от 3 до 6 и более компонентов в имени, поскольку человек по религиозным или семейным традициям может иметь два имени, равно как и его отец. Например, Мохамед Ахмед – имя отца, Али Махмуд – имя сына, Фатхалла – имя дедушки, Бахаа – фамилия. В таком случае, полное имя Али будет звучать как Бахаа Али Махмуд Мохамед Ахмед Фатхалла (بهاء علي محمود محمد احمد فتح الله).

Арабская ономастическая лексика, как и вся арабская лексика в целом, представляет немалую сложность для русскоязычной аудитории. Это обусловлено как особенностями фонетики, грамматики арабского языка (склонение имен собственных, три падежа, диминутивные формы), так и сильными культурными различиями в обозначении имен и обращении по этим именам.

На занятиях по грамматике необходимо отметить, что имена собственные обладают категорией рода: мужской и женский, при этом показателем женского рода, как правило, выступает окончание ة - (та марбута), например, Басма (بسمه), хотя в антропонимах существуют тоже исключения: Зейнаб (زينب). Как и в русском языке, многие имена имеют форму как мужского, так и женского рода, например: Карим (كريم) – Карима (كريمة). Преподавателю необходимо прокомментировать и специфические особенности антропонимов, например, при имянаречении дочери все составляющие имени (имя отца, деда, фамилия) не подлежат изменению рода, например: Басма Абдельхамид Фатхи Аммар (بسمه عبد الحميد فتحي عمال).

Все имена собственные обладают грамматической категорией падежа. При произношении имен собственных в том или ином падеже падежные окончания не проговариваются, сохраняя при этом одинаковое фонетическое звучание имени, но грамматически отражается на письме. В отличие от русского языка, в арабском падежная система представлена тремя падежами [3, С. 53]:

- именительный – альфа (الرفع): окончание дамма '«-у», танвин дамма '«-ун» سامر – Самирон;
- родительный – альжа (الجر): окончание касра «-и», танвин касра «-ин» سامر – Самирин;
- винительный – альнаб (النصب): окончание фатх «-а», танвин фатх «-ан» سامر – Самиран.

В связи с этим, на занятиях с целью закрепления той или иной падежной формы уместно использовать антропонимическую лексику наряду с именами существительными. Например, студентам можно давать простые предложения:

- جاء علي إلى المدرسة (الرفع) – Али пришёл в школу (именительный падеж).
- أرى عليًا في الحديقة (النصب) – Я увидел Али в саду (винительный падеж).
- سلمت على علي (الجر) – Я поприветствовал Али (родительный падеж).

На занятиях по АКИ стоит обратить внимание студентов на наличие в арабском языке диминутивных форм антропонимов, которые образуются по модели изменения внутренней флексии, причем в арабском классическом (фусха) также существуют как гипокористические, так и пейоративные антропонимические варианты: Салим (سليم) – Салаим (سليم), Мохамед (محمد) – Мохаймад (مُحَمَّد), Омар (عمر) – Омайр (عَمِير), Зейнаб (زينب) – Зейнуба (زَيْنُوبَة), Басма (بسمه) – Басума (بِسْمَة) и др.

В целом, использование диминутивных гипокористик в арабском языке, как и в русском, является неприемлемым в официальном речевом общении, что также необходимо учитывать при обучении арабскому языку как иностранному в русскоязычной аудитории.

Культура обращения к человеку в арабских странах отражена четырьмя основными формами, которые уместно дать студентам уже на первых занятиях:

1) обращение к человеку по имени с использованием звательной частицы. Например, йа Карим (يا كريم), йа Ая (يا أيا). Такое обращение по имени используется по отношению к друзьям, к детям. В семье у ребенка может быть ласковая форма имени, например, Сидра (سيدة) – Дандан (دندان), Мохамед (محمد) – Хамуди (حمودي). Такое имя используют только в кругу близких людей;

2) при обращении к мужчине или женщине, у которых есть сын или дочь, используется вежливая форма, которая представляет собой имя их первенца с добавлением перед ним слова абу (ابو) – папа или ума (ام) – мама. Например, Абу Юссеф (ابو يوسف), Ума Юссеф (ام يوسف), что дословно означает «папа Юссефа», «мама Юссефа». Это особенность арабской культуры и считается почетным обращением для арабов;

3) при обращении к преподавателю студенты используют слово «устаз» (استاذ) – учитель, или с добавлением фамилии устаз Ахмед (استاذ احمد), что не характерно для русской культуры. Также слово «устаз» может являться обращением к любому человеку с высшим образованием;

4) существует и другая форма вежливого обращения к людям с добавлением слова «саид» (سيد) – господин, «саида» (سيدة) – госпожа, «аниса» (انسة) – незамужняя женщина. Такие обращения используются, в том числе и в официально-деловой переписке. Например, саид Хатим (سيد حاتم), саида Нажах (سيدة نجاح).

Мы считаем, что на начальном этапе обучения необходимо преподавать этикетные речевые формулы, которые включают употребление типичных обращений для арабской культуры. Незнание этих форм обращения затрудняет коммуникацию между ее участниками, а иногда может вызвать негативную реакцию оппонента.

Как правило, русские студенты при обращении к преподавателю используют имя и отчество, что неприемлемо в арабской культуре. В связи с чем, студентам нужно вводить в лексику такие слова как «госпожа», «учитель».

Формами презентации антропонимической лексики на уроках АКИ могут быть:

1. Презентация в виде слайдов с изображениями и объяснениями наиболее значимых антропонимов и составных частей имени человека.
2. Интерактивная презентация в игровой форме. Использование онлайн-квизов, сопоставление имен и их значений.

Способы презентации антропонимов, опираясь на культуру арабских стран, можно представить в виде:

1. лекций с использованием примеров употребления имен собственных. Объяснение культурных норм употребления обращений в арабских странах, использование диминутивных форм имени в зависимости от ситуации и отношений между говорящими;

2. групповых дискуссий, в ходе которых учащиеся могут обсуждать значения и использование антропонимов. Имена в арабском языке имеют довольно прозрачную семантику и связь с его нарицательным значением. Например, Омния (أمنية) дословно переводится как «желание», «желанная», Нур (نور) – «свет», Карим (كريم) – «щедрый», Фатима (فاطمة) – «отнятая от груди»;

3. ролевых игр, моделирования ситуаций, где учащиеся могут изображать персонажей с использованием антропонимов в формальной и неформальной обстановке. Например:

– формально: (السلام عليكم، انا أنسة فاطمة) «Мир вам! Я (госпожа) Фатима».

– неформально: (مرحبا اسمي فاطمة) «Привет! Меня зовут Фатима».

Рольевые игры можно вводить с первых занятий, используя базовые приветственные конструкции.

При проведении занятия АКИ в Разговорном клубе арабского языка при Тюменском государственном медицинском университете студентам было предложено выполнить задания на понимание арабских антропонимов. Целью урока являлось правильное использование и понимание арабских имен собственных при обращении к людям. Задачи, которые ставились для реализации данной цели, предусматривали ознакомление студентов с особенностями арабских антропонимов, их образованием и написанием, а также умение правильно использовать антропонимы и их диминутивы в речи, в том числе вводить их в предложения.

На занятии студенты учились различать женские и мужские имена, использовать звательную частицу «йа» (يا) при обращении к оппоненту в деловой и неформальной ситуациях, а также прослушали лекцию о составных компонентах антропонима и их значениях. Им было предложено выполнить два задания, разработанных нами.

ЗАДАНИЕ 1. Распределите имена в таблицу (мужские, женские): *Хабиб, Карим, Фатима, Хабиба, Алаа, Али, Ая, Хадиджа, Омния, Роа (жен), Роа (муж), Зияд, Махер, Гейс, Амжад.*

ضع الكلمات في المكان المناسب في الجدول حسب الجنس (مذكر، أنثى)

حبيب، كريم، فاطمة، حبيبة، علاء، علي، أية، خديجة، أمينة، وعاء، وى، زياد، ماهر، غيث، امجد

مذكر (мужское)	أنثى (женское)

В результате при выполнении задания было выявлено общее понимание студентами грамматической особенности мужских и женских имен собственных. У некоторых студентов были допущены ошибки при распределении в таблицу женских антропонимов, которые являются исключением и не имеют окончания женского рода (та марбута (ة), что, возможно, объясняется недостаточным лексическим запасом знаний в области арабской ономастики и требует дополнительных комментариев преподавателя в каждом индивидуальном случае.

Задание 2. Определите, в каком тексте имена собственные употреблены в деловом и неформальном стилях общения.

1. *Ахмед:* Здравствуйте. Как у вас сегодня дела, господин *Юссеф*?

Юссеф: Здравствуйте. Хорошо, спасибо, господин *Ахмед*. Чем я могу вам помочь?

حدد اي نص مكتوب بطريقة رسمية، وأيها بطريقة غير رسمية ولماذا؟

أحمد: السلام عليكم، كيف حالك اليوم استاذ يوسف؟

يوسف: وعليكم السلام، أنا بخير شكراً، استاذ أحمد. كيف يمكنني مساعدتك؟

2. *Лейла:* Привет. Как у тебя дела сегодня, *Мохамед*?

Мохамед: Привет, *Лейла*. Всё хорошо. Что нового?

ليلي: مرحبا، كيف حالك اليوم يا محمد؟

محمد: اهلا يا ليلي، الحمد لله انا بخير، ما اخبرك؟

Студенты справились успешно с этим заданием, опираясь на ранее предложенные структуры, где в официально деловом стиле с именем употребляется слово господин (استاذ).

В связи с тем, что в учебных пособиях по арабскому языку нет разъяснений и упражнений по арабской ономастике, нами был разработан и предложен ряд интересных упражнений для облегчения понимания русскоязычными студентами арабских антропонимов.

Упражнение 1. (Кунья) Мужчину зовут *Ясир*, имя его сына *Мохамед*. Каким будет его прозвище по отношению к сыну?

حل اسميه ياسر و اسم ابنه محمد، كيف سيكون لقبه نسبة لابنه؟

Ответ: Абу Мохамед (أبو محمد)

Упражнение 2. (Структура имени) Определите имя, имя отца и нисба (происхождение) в имени *МОХАМЕД АХМЕД САМЕР АЛЬ-САЙИД*?

حل اسميه محمد احمد سامر السيد، ما اسم الشخص و اسم ابيه و ما نسبته؟

Ответ: Имя (اسم) – Мохамед (محمد), имя отца (الاب) – Ахмед (احمد), нисба (نسبة) – Аль-Сайид (السيد).

Упражнение 3. (Обращение к женщине/мужу) У женщины по имени *Хадиджа* есть сын *Мустафа* и дочь *Самира*. Как можно обращаться к этой женщине? Как ей обращаться к мужу?

امراه اسمها خديجة و لديها ولد اسمه مصطفى و بنت اسمها سميرة، كيف يمكن مناداة هذه السيدة؟ و كيف يمكن مناداة زوجها؟

Ответ: ума Мустафа (أبو مصطفى) – обращение к Хадидже или саида Хадиджа (سيدة خديجة). Абу Мустафа (أبو مصطفى) – обращение жены к отцу ребенка.

Упражнение 4. (Родственные связи/обращение) Моего друга зовут *Зиад*. Как обратиться к его отцу? Как мы можем официально обратиться к отцу *Зиада*? Как зовут мать *Зиада*?

ديقي اسمه زياد، ما اسم والد زياد؟ كيف يمكن أن ننادي والد زياد بشكل رسمي؟ ما هو اسم والدته زياد؟

Ответ: абу Зиад (أبو زياد) – обращение к отцу друга. Саид абу Зиад (سيد أبو زياد) – официальное обращение к отцу друга. Ума Зиад (أم زياد) – обращение к матери друга.

Упражнение 5. (Диминутивные формы) Какие формы диминутива для имен: *Али, Фатима, Ахмед, Хадиджа*?

كيف يتم تصغير اسم علي، فاطمة، أحمد، خديجة؟

Ответ: Улейй (غلي)، Футейма (فطيمة)، Хумайд (خميد)، Худаиджа (خديجة).

Упражнение 6. (Распознавание диминутивов) Найдите уменьшительные формы следующих имен:

Али – Аллуш – Мохамед – Хамид – Мохаммад – Хамуди – Абд – Обейд – Абуда – Самир – Саммур – Карам – Карим – Карум – Хадиджа – Хадуж:

ما هي تصغير للاسماء التالية:

علي - علوش - محمد - حميد - حمودة - عبد - عبيد - عبودة - سمير - سمو - كرم - كريم - كروم - خديجة - خدوج

Ответ: Аллуш (علوش), Хамид (حميد), Мохаимад (محيد), Хамуди (حمودة), Абуда (عبودة), Саммур (سمو), Карам (كرم), Карум (كروم), Хадуж (خدوج).

Мы считаем, что данные упражнения можно давать студентам на первом году обучения арабскому языку.

Выводы. Для русскоязычных студентов изучение арабской ономастики сопряжено с определёнными трудностями, связанными с отличиями в грамматике, фонетике и культурных традициях. Эффективное обучение требует не только объяснения структуры имени, но и практики использования антропонимов в различных речевых ситуациях — как в формальной, так и в неформальной коммуникации. Особое внимание следует уделять диминутивным формам, правилам обращения и этикету, чтобы избежать коммуникативных ошибок и недопонимания. Таким образом, методика преподавания арабских антропонимов должна быть комплексной, учитывать как лингвистические, так и культурные аспекты. Использование упражнений, ролевых игр, анализа реальных диалогов и сопоставления с русской антропонимической системой способствует формированию у студентов устойчивых навыков правильного употребления арабских имён и эффективной межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Боднар, С.Н. Особенности арабской и русской антропонимических систем / С.Н. Боднар // Иностранные языки: теория и практика. – 2013. – № 1(17). – С. 83-89
2. Горяев, С.О. Итоги и перспективы ономастической науки: взгляд из Оксфорда [Рец. на кн.: The Oxford Handbook of Names and Naming / ed. by C. Hough, D. Izdebska. – Oxford: Oxford Univ. Press, 2016. – xxiii + 771 p.] / С.О. Горяев, Д.С. Спиридонов // Вопросы ономастики. – 2016. – Т. 13. – № 2. – С. 190-218
3. Кузьмин, С.А. Учебник арабского языка / С.А. Кузьмин. – М.: Восточная литература РАН, 2001. – 385 с.
4. Маслова, И.Б. Имя собственное как этнокультурный феномен / И.Б. Маслова // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия. – Москва, 2014. – Т. 1. – С. 332-335
5. Сызранова, Г.Ю. Ономастика: учебное пособие / Г.Ю. Сызранова. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2013. – 248 с.
6. Формановская, Н.И. Имя человека в аспекте «Язык и культура» / Н.И. Формановская // Слово и текст в диалоге культур. – М., 2000. – С. 279-293

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук, доцент Шимичев Алексей Сергеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук Шилаева Нина Константиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук Ткаченко Татьяна Сергеевна

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа-Югры «Сургутский государственный университет» (г. Сургут)

ПРИМЕНЕНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПРИ РАБОТЕ НАД ИНОЯЗЫЧНЫМ ГРАММАТИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ

Аннотация. Процессы трансформации национальной системы образования на всех ее уровнях диктуют необходимость поиска и внедрения в учебный процесс инновационных практик. В рамках настоящего исследования авторы актуализируют вопросы обучения грамматической стороне иноязычной речи. В качестве решения предлагается организовать процесс овладения иностранным языком на основе когнитивных стратегий. На основе наукометрического анализа современных исследований отобрана номенклатура ключевых когнитивных стратегий, положительно влияющих на процесс формирования грамматических навыков. Авторами смоделирована последовательность грамматических упражнений, учитывающая как этапы формирования навыка, так и когнитивные стратегии. В работе представлена структура когнитивной стратегии, а также комплекс грамматических упражнений. Делается вывод о том, что многие когнитивные стратегии могут использоваться в комплексе, дополняя и усиливая друг друга.

Ключевые слова: обучение грамматике иностранного языка, методика преподавания иностранных языков, когнитивные стратегии, содержание обучения, грамматические упражнения.

Annotation. The processes of transformation of the national education system at all its levels dictate the need to find and introduce innovative practices into the educational process. In the framework the presented study, the authors actualize the issues of teaching foreign language grammar. As a solution, it is proposed to organize the process of mastering a foreign language based on cognitive strategies. Based on the scientometric analysis of modern research, the nomenclature of key cognitive strategies that positively influence the process of forming grammatical skills has been selected. The authors have modeled a sequence of grammatical exercises that takes into account both the stages of skill formation and cognitive strategies. The paper presents the structure of cognitive strategy, as well as a set of grammatical exercises. It is concluded that many cognitive strategies can be used in a complex, complementing and reinforcing each other.

Key words: teaching foreign language grammar, methods of foreign languages teaching, cognitive strategies, teaching content, grammar exercises.

Введение. Перед системой современного иноязычного образования стоит задача внутренних трансформаций и адаптаций под социальный заказ и личностные предпочтения обучающихся. Именно поэтому педагоги проявляют особую заинтересованность в применении эффективных методик и технологий, позволяющих максимально качественно сформировать у обучающихся прочные языковые навыки.

В этом контексте ключевую роль играет изучение грамматики иностранного языка [5; 9; 12]. Грамматика выступает базисом для выражения мысли и оформления речи. Без овладения грамматическими структурами невозможно в полной мере сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию на. Формирование грамматических навыков является сложным и многогранным процессом, требующим системного подхода и учета возрастных, индивидуальных особенностей обучающихся.

Особый исследовательский интерес в этой связи представляют когнитивные стратегии – специализированные формы организации процесса восприятия, осмысления и усвоения программного материала [1; 3].

В рамках настоящей статьи авторами представлен результат осмысления теоретико-практических аспектов реализации когнитивных стратегий при овладении грамматической стороной иноязычной речи.

Изложение основного материала статьи. Научно-метрический анализ исследований последних лет позволил установить, что грамотное и последовательное внедрение когнитивных стратегий в учебный процесс повышает мотивацию и вовлеченность обучающихся [1; 2; 3; 6; 7]. Они начинают воспринимать процесс изучения языка как творческий процесс, а не рутинное заучивание правил и лексики. Подобное, в свою очередь, ведет к более устойчивым результатам и позволяет формировать различные аспекты иноязычной коммуникативной компетенции.

Так, Е.В. Королева и Ю.Р. Конышева подчеркивают, что когнитивные стратегии включают в себя целый комплекс важных мыслительных процессов: понимание, запоминание информации и ее хранение, а также процесс использования знаний в речевой практике [4]. К числу ключевых когнитивных стратегий исследователи относят:

- а) дедукцию – умозаключение от общего к частному;
- б) сопоставительный анализ – сравнение и сопоставление языковых явлений;
- в) группировку – объединение в логические категории и классы;
- г) контекстуализацию – понимание значения слова в контексте / создание контекста употребления единицы языка в речи;
- д) умозаключение – логическое выведение нового знания;
- е) систематизацию – упорядочивание и структурирование информации и др.

Рассмотрим общие примеры применения описанных стратегий в рамках грамматических упражнений по теме использования артиклей в английском языке.

Стратегия дедукции может быть реализована в упражнениях, направленных на понимание основных правил употребления определенного и неопределенного артиклей. Учащимся можно предложить, например, прочитать несколько коротких диалогов и определить, где следует использовать тот или иной артикль, объясняя свой выбор («Read the dialogues and decide where to use the definite or indefinite article, explaining your choice...»).

Стратегия сопоставительного анализа может быть применена в задании на выявление ключевых различий в значении высказываний с определенным и неопределенным артиклями. Учащиеся могут сравнить пары предложений, например: «She is a teacher» и «She is the teacher» и объяснить, какой оттенок значения вносит использование разных артиклей («Compare the sentences «She is a teacher» and «She is the teacher», and explain the difference in meaning...»).

Стратегия группировки может быть использована в упражнении, где нужно распределить существительные по категориям в зависимости от того, требуют ли они употребления определенного, неопределенного или нулевого артикля («Classify the nouns into categories based on whether they require the definite, indefinite or no article...»).

Стратегия контекстуализации может быть реализована в задании, где учащимся предлагается выбрать правильный артикль, исходя из контекста предложения или диалога («Choose the correct article based on the context of the sentence or dialogue...»).

Стратегия умозаключения найдет применение в упражнении, где учащимся нужно завершить диалог, используя артикли в соответствии с логикой беседы и аргументируя свой выбор («Make up answers in the dialogue below, using articles, and explain your choices...»).

Стратегия систематизации может быть задействована в упражнении на восстановление связного текста, пропуская артикли («Complete the text by adding the missing articles to make a coherent passage...»).

Комплексное использование указанных стратегий позволяет обучающимся не просто механически воспроизводить языковые формы, но глубоко осмысливать и творчески использовать полученные знания в реальных коммуникативных ситуациях. Они выступают связующим звеном между этапом теоретического осмысления грамматического правила и практическим использованием изучаемых явлений в речевой деятельности.

Отметим также, что применение упражнений различного формата, таких как установление соответствий, схематическое типизирование материала и иллюстрирование грамматических конструкций примерами, позволяет повысить эффективность обучения грамматике. Благодаря таким упражнениям учащиеся лучше запоминают правила и применяют их на практике.

Важным представляется рассмотреть структуру когнитивных стратегий, включающую процесс целеполагания, алгоритм действий, результаты этих действий и осмысление этих результатов [8; 11].

Целеполагание тесным образом связано с постановкой конкретной учебной задачи или проблемы и осознанием необходимости применить определенные умственные действия для ее решения. Алгоритм действий предполагает последовательное выполнение ряда логических операций, таких как сравнение, сопоставление, анализ и синтез имеющейся информации.

Полученные в результате этих действий выводы и решения также требуют осмысления, чтобы определить степень их адекватности поставленной задаче и выявить возможные пробелы в понимании материала.

Таким образом, когнитивные стратегии, основанные на таких мыслительных операциях как анализ, синтез, сравнение, построение аналогий и обобщение, имеют продуктивный характер и сопровождают процесс формирования грамматического навыка на всех этапах.

В рамках настоящего исследования нами разработан и апробирован комплекс грамматических упражнений, основанный на реализации различных когнитивных стратегий и соответствующий этапам формирования грамматического навыка.

1. На начальном этапе обучающимся предлагались упражнения, направленные на ассоциативное запоминание форм глагола to be на основе карточек-картинок и последующим воспроизведением предложений. Затем обучающимся предлагались задания на систематическую организацию материала в виде таблиц.

2. На совмещающем этапе были разработаны два блока заданий. Первый из них предполагал использование дедуктивной стратегии: учитель предлагал учащимся ряд примеров предложений с to be, а они должны были выявить правило употребления форм глагола и сформулировать его. После этого, учащиеся применяли данное правило, составляя свои предложения. Второй блок упражнений был направлен на имитацию коммуникативных ситуаций. Обучающиеся разбивались на пары, им предлагались карточки с описанием различных ситуаций (знакомство, описание рабочего дня, семьи и т.д.), и они должны были разыграть диалог, используя формы to be. Таким образом, в данном упражнении использовалась когнитивная стратегия имитации.

3. На этапе систематизирующего обобщения были разработаны два практических задания. Первое из них предполагало сравнение и классификацию: учащимся предлагался ряд предложений, содержащих различные формы to be, и они должны были сравнить предложения, классифицировать их по временам и лицам, а затем представить результат в виде схемы. Второе упражнение на данном этапе было направлено на установление причинно-следственных связей. Учащиеся получали

набор предложений, в которых пропущены формы to be, и они должны были установить логические связи между частями предложений и вставить подходящие формы глагола, обосновывая свой выбор.

Проведенный педагогический эксперимент показал, что использование разработанных практических упражнений с применением когнитивных стратегий и в соответствии с этапами формирования грамматического навыка продемонстрировало высокую результативность в контексте обучения теме «Глагол to be».

Результаты тестирования обучающихся свидетельствуют о том, что, хотя в базовом учебнике также применяются некоторые когнитивные стратегии, реализация их использования может оказываться не в высшей степени эффективной для достижения высоких показателей освоения программного материала по данной грамматической теме.

Выводы. В рамках настоящего исследования был проведен комплексный анализ эффективности применения когнитивных стратегий при формировании грамматических навыков.

Одним из ключевых выводов исследования является то, что различные когнитивные стратегии эффективны для различных этапов формирования грамматического навыка. Так, на этапе ознакомления и первичного осознания грамматического явления целесообразно использовать стратегии контекстуализации и группировки. Они позволяют создать у учащихся целостное представление о грамматической конструкции и установить логические связи между ее элементами.

На этапе тренировки и закрепления грамматического материала эффективными будут стратегии систематизации и сопоставительного анализа. Они способствуют упорядочиванию знаний, развитию аналитического мышления и формированию прочных автоматизированных речевых навыков.

Кроме того, результаты исследования показывают, что многие когнитивные стратегии могут использоваться в комплексе, дополняя и усиливая друг друга. Например, сочетание контекстуализации и группировки на этапе ознакомления или систематизации и сопоставительного анализа на этапе закрепления.

В заключение, отметим, что когнитивные стратегии и их эффективное применение являются не только обособленным методом для качественного освоения программного материала, но и широким полем для реализации творческого и методического потенциала педагога [10]. Их использование открывает новые возможности для повышения мотивации, вовлеченности и результативности учебной деятельности школьников.

Литература:

1. Бережная, Я.В. Современные методы изучения английского языка: анализ наиболее эффективных стратегий преподавания / Я.В. Бережная // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 40. – С. 633-647
2. Ветошкин, А.А. Современные подходы в обучении грамматике английского языка / А.А. Ветошкин, Э.В. Хачатрян // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – Т. 14. – № 3(55). – С. 37-41
3. Исмагилова, О.С. Роль когнитивных стратегий в обучении грамматике английского языка / О.С. Исмагилова // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. – 2021. – Т. 12. – № 2. – С. 64-66
4. Королева, Е.В. Применение когнитивных стратегий при обучении аудированию на уроках по иностранному языку / Е.В. Королева, Ю.Р. Коньшова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75(4). – С. 138-141
5. Косова, В.Д. Формирование грамматического навыка у учащихся начальных классов средствами групповых форм взаимодействия / В.Д. Косова, А.С. Шимичев // Технопарк универсальных педагогических компетенций. – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2023. – С. 293-297
6. Машлыкина, Н.Д. Учебные стратегии в преподавании иностранных языков как комплекс когнитивных способностей / Н.Д. Машлыкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 10-3(64). – С. 192-194
7. Миляева, Л.В. Двойное кодирование как одна из основных когнитивных стратегий обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Л.В. Миляева // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2023. – Т. 13. – № S1. – С. 100-105
8. Пищик, В.И. Особенности внимания и памяти студентов – поколение Z в условиях цифровизации / В.И. Пищик, Г.А. Молохина // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1(50). – DOI 10.26795/2307-1281-2025-13-1-10
9. Тарасова, О.М. Особенности формирования грамматических понятий у будущих специалистов по лингвистике / О.М. Тарасова, А.С. Шимичев // Профессиональное лингвообразование. – Нижний Новгород: НИУ – филиал РАНХиГС, 2021. – С. 330-334
10. Шамов, А.Н. Вариативность в методической подготовке учителя иностранного языка / А.Н. Шамов, А.С. Шимичев // Шатиловские чтения. – Санкт-Петербург: СПбПУ, 2024. – С. 37-43
11. Шимичев, А.С. Дидактические межъязыковые игры в обучении лексике первого и второго иностранного языка / А.С. Шимичев, Н.К. Шилаева, О.И. Коваль // Казанская наука. – 2024. – № 11. – С. 141-143
12. Шимичев, А.С. Принципы межкультурного профессионально-ориентированного обучения грамматической стороне иноязычной речи будущих учителей иностранного языка / А.С. Шимичев // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2(22). – С. 72-75

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Щереди́на Наталья Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук, доцент Ши́ряева Юлия Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

студентка Сарайкина София Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрыты теоретические аспекты организации поликультурного образовательного пространства. Представлены научно-методические аспекты. Охарактеризованы особенности построения воспитательной работы в системе дошкольного образования. Обобщены современные социокультурные практики педагогической работы дошкольных организаций Республики Мордовия. Раскрыта сущность работы с родителями воспитанников в поликультурном регионе. Выявлена специфика дополнительных образовательных услуг по использованию поликультурного пространства региона.

Особое внимание уделено анализу опыта работы образовательного центра «Пеликан» при МГПУ имени М.Е. Евсевьева. Раскрыта технология проектирования образовательной деятельности в условиях МБДОУ «Белозерьевский детский сад» РМ. Аргументированно представлена важность стратегического заказа по отработке профессиональных компетенций. Авторами доказывается, что единое поликультурное образовательное пространство в стране формируется и создается под действием общих сил культуры и науки регионов России.

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурная направленность, поликультурное образовательное пространство, дошкольная образовательная организация, воспитательная работа, предметно-пространственная среда.

Annotation. The article reveals the theoretical aspects of the organization of a multicultural educational space. It presents scientific and methodological aspects. It describes the features of building up educational work in the system of preschool education. It summarizes the modern sociocultural practices of pedagogical work in preschool organizations of the Republic of Mordovia. It reveals the essence of working with parents of students in a multicultural region. It identifies the specifics of additional educational services for using the multicultural space of the region. Special attention is paid to the analysis of the experience of the educational center «Pelican» at the M. E. Evseev Moscow State Pedagogical University. The article reveals the technology of designing educational activities in the Belozeryevsky Kindergarten of the Republic of Mordovia. The importance of a strategic order for developing professional competencies is substantiated. The authors prove that a unified multicultural educational space in the country is formed and created under the influence of common synergies.

Key words: multicultural education, multicultural orientation, multicultural educational space, preschool educational organization, educational work, and material and spatial environment.

Статья подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию: ЮУГППУ и МГПУ имени М.Е. Евсевьева по теме: «Научно-методическое обеспечение подготовки будущего педагога к реализации задач по защите культурного наследия исторической памяти в системе воспитательной работы дошкольной образовательной организации»

Введение. В формате глобальной трансформации общества и всей системы российского образования, происходящих за счет определенных социально-политических изменений в стране, особый интерес вызывает поликультурное образование, в рамках которого у подрастающего поколения складываются глубокие представления о многообразии культур и многонациональном обществе, что отражается на содержании воспитательной работы [1].

Поликультурное образование является универсальной системой развития и воспитания, направление педагогической деятельности, учитывающее национально-государственную политику и интересы, национально-этнические особенности и традиции жителей, условия их проживания, обеспечивающие их мирное сосуществование и поддержку, толерантное, продуктивное взаимодействие, гармонию в поликультурном пространстве с носителями других этносов и культур [3].

Изложение основного материала статьи. Актуальность поликультурного воспитания признается частью государственной политики и закрепляется в ряде нормативной документации. Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 №1688-р, которым утверждена Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года и других, так или иначе предусматривающих организацию воспитательного процесса в условиях многонациональной среды и многоязычного населения.

Целостная система дошкольного образования Республики Мордовия не является исключением. В регионе проживают представители более двадцати разных этногрупп, каждая из которых вносит свой значительный вклад в уникальную культуру и традиции мордовского народа. Мордовия является одним из регионов многонационального Российского государства, со своей развитой традиционной культурой, в которой находится место и для представителей других культурных сообществ. Такое поликультурное пространство непременно создаст благоприятные условия для воспитания подрастающего поколения. Потенциал поликультурного пространства выступает значимым ядром и важной основой для построения содержания дошкольного образования.

При построении содержания дошкольного образования всю воспитательную работу подразделяют на работу с детьми, их родителями и педагогическим коллективом [2].

Центральным вектором при работе с детьми выступает задача развития интереса, обогащение и приобщение к многонациональной культуре и традициям народов России, воспитание любви и уважительного отношения к многоязычному народу России. Выстраивая работу с родителями, коренным и центральным звеном становится акцент на партнерстве с родителями и семьями воспитанников, где достигаются и поддерживаются общие интересы, активизируются, обогащаются и совершенствуются их родительские компетенции по консолидации попыток для реализации и построения поликультурного пространства в системе дошкольного образования. Преобладающим при работе с педагогическим коллективом становится повышение компетенции кадров по реализации и внедрению в образовательную практику идей поликультурной направленности [8].

Рассматривая работу с детьми, можно отметить, что деятельность дошкольной образовательной организации по формированию культуры межнационального, толерантного взаимодействия и межэтнических отношений, протекающая в условиях поликультурного образовательного пространства, осуществляется в опоре на содержание примерной комплексной основной образовательной программы [3]. При этом учитывая поликультурное пространство региона, активно применяют и используют авторские программы и региональные модули [5], в содержании которых параллельно с детьми изучают особенности татарской, удмуртской, финской, эстонской, туркменской и других культур многоязычного Российского государства. При этом содержание регионального модуля программы дошкольного образования претерпевает систематическую актуализацию. Представленные в нем материалы совершенствуются из года в год [6].

В современной образовательной практике дошкольных организаций Республики Мордовия решаются глобальные вопросы и проблемы, связанные с изучением широкого круга культуры народов, имеющих общие корни с финно-угорской языковой группой. К сожалению, полноценно охватить и освоить все культурное многообразие страны дошкольнику, в силу своих возрастных особенностей, не представляется возможным. Поэтому при построении содержания дошкольного образования учитывают национальный контингент и состав детей образовательной организации в целом и отдельно каждой возрастной группы [6].

В практике работы сети дошкольных организаций для реализации дополнительных образовательных услуг родителям предложены разнообразные кружки, обусловленные социальным заказом общества и поликультурным пространством, где проживает семья и ребенок: «Говорушки» (фольклорный кружок для детей младшего дошкольного возраста); «Эрзянь кель» (кружок по изучению мордовского языка); «Тяштенья» (кружок по изучению мордовского фольклора); «Нымах» (музыкально-театральный кружок по изучению культуры хакасского народа); «Йолдызчик» (кружок по формированию у

детей 5-7 лет познавательного интереса на основе татарских традиций); «Горлэвек» (кружок по обучению детей татарскому родному языку) и другие.

Принимая во внимание особенности поликультурного пространства осуществляются различные виды планирования, где представлены различные виды активностей детей (непосредственно образовательную, познавательно-исследовательскую и проектную, игровую и самостоятельную, культурно-досуговую и другие деятельности), а материал для занятий подбирается для каждой возрастной ступени.

Педагогическим коллективом продумывается тематический цикл занятий, национальных праздников, их содержание и образовательные технологии, позволяющие добиться эффективных результатов в работе. Реализуются этноэкскурсии, целевые прогулки, игровые квесты поликультурной направленности, экскурсии в национальные музеи и выставки национального творчества, тематические этно-дни и многое другое. В работе по наполнению содержания дошкольного образования поликультурным компонентом определяющим становится реализация деятельности по созданию новой и модернизации имеющейся пространственной среды в единое поликультурное пространство. Организуется образовательное пространство, как в групповом помещении, так и на территории всей дошкольной организации (игровой центр поликультурных интересов, природный центр интересов, речевой и творческий центры). При этом особый акцент имеют культура и быт русского, мордовского и татарского народов, проживающих в преобладающем большинстве на территории Мордовии. Особое внимание в качестве доминирующих векторов в содержании дошкольного образования особое внимание уделяют организации педагогического процесса с учетом поликультурного пространства, изучению русского, мордовского и татарского фольклора, изучению национально-этнической культуры родного края, а также организации дополнительного образования и кружковой работы. Однако, немаловажное внимание при организации и построении содержания дошкольного образования отводят и изучению культурных особенностей и традиций других народов (туркменский, казахский и прочие).

Организуя в группе игровой центр поликультурных интересов, наполняют его различными атрибутами, характеризующими жизнь и быт народов мира: народные игрушки, игры; части национальных костюмов или сами народные костюмы с элементами, позволяющими создавать и детализировать образы культуры разных народов и национальностей, декорации для различных видов театрализованной деятельности (театр теней, кукольный и пальчиковый театры, настольный театр), а также позволяющие инсценировать народные сказки; дидактические игры и пособия, активизирующие систему детских знаний и представлений по постижению культуры и традиций представителей разных народов; элементы быта этнических народов (посуда, предметы домашнего обихода и многое другое).

На территории дошкольных образовательных организаций республики Мордовия создаются мини-зоны и уголки поликультурного воспитания: мини-музей «Русский быт», мини-дом-музей «Этно-кудо», «Этномузей», «Краеведческий музей» и прочие сегменты процесса поликультурного образования, где собран и представлен различный дидактическо-наглядный материал (иллюстрации, репродукции, тематические альбомы, карты, народные игрушки, национальные куклы, предметы старины и утвари, элементы украшений и национальных костюмов, изделия декоративного творчества, и многое другое) и дидактические пособия (настольные и настольно-печатные игры поликультурной направленности, дидактические игры, лэпбуки, рабочие тетради и другое), отражающие культуру, быт и традиции народов России. Это дает педагогам широкие возможности для организации и проведения с детьми непосредственно образовательной деятельности (игровое обучающее занятие) по развитию представлений о культурной специфике соседских и братских народов России.

Одним из компонентов, представленных в творческих центрах и уголках поликультурного воспитания, является народная игрушка. В поликультурном пространстве детских садов республики представлены национальные игрушки разных народов (Дымковская игрушка, Филимоновская игрушка, Богородская игрушка, Жостовская игрушка, Русская матрешка); мордовские игрушки (Тавлинская деревянная игрушка, Мордовская глиняная игрушка); татарская игрушка (кукла в народном костюме); чувашская игрушка (кукла в народном костюме) и другие. Национальные куклы в предметном пространстве детского сада могут быть представлены «куклами из бабушкиного сундука» («кукла-оберег», «кукла-травница», мордовские «куклы-пеленашки», татарская безликая «кукла из щепы», чувашская кукла «Йерех»). Все представленные игрушки уникальны, символизируют определенные знания предыдущих поколений, позволяют расширить и обогатить знания и представления детей дошкольного возраста о людях другой национальности.

Крайне ценен опыт применения и использования в современной практике поликультурного воспитания подвижных игр разных народов: «Руческ», «Капуста», «Горелки», «У медведя во бору...», «Аленушки-Иванушки», «Казаки-разбойники», «Достань яблоко», «Горячий картофель», «Горелки с платочком», «Дедушка-Рожок», «Золотые ворота» (русские игры); «Татарский плетень», «Продаем горшки», «Тимербай», «Спутанные кони», «В узелки» (татарские игры); «Бег по стволу», «В платочки», «Продажа лаптей», «Карусель», «В ключи», «В курочек», «Круговой», «Раю-раю» (мордовские игры); «Конное состязание», «Ласточки и ястребы» (башкирские игры) и многие другие. Радость и веселье, испытываемые детьми в такой игровой деятельности, сочетаются с их духовным и культурным обогащением. В содержании проводимой работы педагоги поощряют игровые контакты среди детей разных национальностей, что весьма значимо и ценно в русле обозначенной проблемы.

Осваивая и сохраняя исторически сложившиеся традиции, а также своеобразную, неповторимую и оригинальную культуру своего и других народов в детских садах республики реализуется кластер календарных праздников русского, мордовского и татарского народа: «Масленица», «Пасха», «Красная горка», «Роштувань куд» («Рождество»), «Акша келу» («Белая береза» или «Праздник землячества»), «Сабантуй» («Праздник плуга»), «Ураза-Байрам» («Праздник окончания поста»), «Навруз» («Праздник прихода весны»), «Саламат» («Праздник благодарности земле») и другие. Детские учреждения самостоятельно определяют количество и тематику народных праздников для организации и проведения с детьми. При проведении таких праздничных развлечений стараются по возможности воссоздать оригинальную обстановку с использованием национальной одежды и костюмов, предметов утвари, обихода, музыкальных инструментов приемов обыгрывания обрядов (отражающие быт, традиции, природные явления, передающие труд людей), дегустацией национальных блюд. К реализации праздника тщательно готовятся: изучают его историю и особенности, подбирают соответствующие атрибуты и инвентарь, оформляют групповое помещение в соответствии с тематикой и атмосферой праздника.

Проектируя содержание воспитательной работы в ДОО, уместно устраивать праздничные этно-дни, посвященные изучению и освоению богатой культуры, быта и традиций народов. В течение дня организуются и проводятся с дошкольниками тематические занятия: изучают особенности языковой культуры, учат произносить слова на национальном языке, рассматривают фольклорные произведения, читают национальные сказки, осваивают ритмичные движения национального танца, изучают элементы национальной одежды, рассказывают о национальных блюдах и так далее. При этом педагог может в этот день быть в национальном костюме того народа, культуру которого предстоит освоить детям дошкольного возраста. Привлекая родителей, такой праздник непременно сопровождают национальные блюда. Родители детей к празднику пекут блины, беляши, делают манты, готовят сладости (хворост, чак-чак, петушки).

Проектируя содержания воспитательной работы в системе дошкольного образования в русле его поликультурного наполнения, детские сады республики ведут непрерывную работу по обеспечению сетевого сотрудничества, используя различные формы работы: мастер-классы, тематические этно-дни, квесты, этно-экскурсии, этно-выставки, этно-фестивали, этно-праздники и многое другое. Серьезное внимание уделяется проектно-исследовательской деятельности с дошкольниками. Изучить национальный состав своего региона, познакомиться с традициями, бытом и обычаями соседских народов помогают различные долгосрочные и краткосрочные проекты поликультурной направленности: «Моя страна. Моя Россия», «Мы дети России», «Мы – дети солнца!», «Что значит мое имя?», «Игры наших предков», «Рисуем русский народный костюм», «Мордовский национальный костюм», «Рисуем куклу в татарском костюме», «Мое национальное блюдо», «Что любят в России?», «Что любят в Мордовии?», «Моя Родина – Россия?», «Я – россиянин!», «Самобытная Мордовия», «Красота татарского костюма», «Я живу в Мордовии!» и другие. В этом возрасте проектные работы дошкольников носят описательный характер, однако при их подготовке им требуется существенная помощь в лице их родителей. Родители помогают своему ребенку искать нужную информацию, преобразовывать ее, оформлять результаты и прочее. Однако они позволяют преобразовать полученные ранее знания и представления, свой житейский опыт в творческий или информационный продукт. Проектно-исследовательские работы воспитанники активно представляют на городских, республиканских и всероссийских этно-конкурсах: «Бабань-парь», «Заповедная природа Мордовии», «Юный исследователь», «Пасхальная мастерская», «Панжема» и другие. Посредством выполнения проектно-исследовательской деятельности у дошкольников воспитывают чувство патриотизма, любви, бережного отношения к родному краю, его природе, народам, проживающим на его территории, уважения к культурному наследию, традициям и обычаям этнических представителей, что позволяет сформировать у детей высокие нравственные идеалы и ценности. Большая работа в детских садах проводится по иллюстрированию детьми народных сказок, в результате которой в групповых помещениях устраивают всевозможные выставки индивидуальных детских, совместных детско-взрослых работ: «Кукла в национальном костюме семьи», «Моя любимая народная игрушка», «Тавлинская игрушка», «Конкурс детских рисунков» и прочие.

Заслуживает особого внимания опыт работы инновационного образовательного центра «Пеликан», функционирующего на базе Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева, который осуществляет свою педагогическую деятельность с детьми дошкольного и предшкольного возраста в условиях поликультурной образовательной среды. Данная инновационная научно-экспериментальная площадка позволяет удачно, эффективно и результативно применять и апробировать современные образовательные технологии и практики поликультурного воспитания в развитии ребенка, а также формировать и отбатывать профессиональные компетенции будущих педагогов и воспитателей, в том числе и по поликультурному воспитанию. Содержание работы образовательного центра проектируется с учетом поликультурной образовательной среды региона для каждой возрастной группы «Учимся, играя», «Хочу все знать!» и «Скоро в школу!».

Педагогами образовательного центра «Пеликан», группы «Учимся, играя» для детей 5-6 лет спроектирован и реализуется календарный план воспитательной работы с учетом поликультурного пространства региона. Разработана и реализуется авторская тетрадь «Дошкольникам о мордовском искусстве». Представленный в ней комплекс занимательных заданий способствует привлечению подрастающего поколения к истокам народной культуры.

Такая работа проводится и на базе другой инновационной площадки МГПУ имени М.Е. Евсевьева – МБДОУ «Белозерьевский детский сад» республики Мордовия, где педагоги, осознавая важность стратегического заказа отбатывают профессиональные компетенции с учетом поликультурного пространства региона [7]. Содержание тетради на печатной основе дополнено материалами по изучению и освоению с детьми дошкольного возраста татарской народной культуры. Дошкольники национального детского сада рассматривают и изучают татарский народный костюм женщины и мужчины, знакомятся с технологией его украшения, осваивают мир татарской культуры, в том числе и татарские национальные праздники и угощения.

Выводы. Таким образом, поликультурная направленность содержания воспитательной работы в системе дошкольного образования республики Мордовия и грамотная организация поликультурного пространства в образовательных организациях смогут достойно поддержать многообразие языковой и народных культур и стать средством их сохранения, развития, преумножения, взаимопроникновения и взаимообогащения. Включение ценностей этнических культур в современную практику воспитания подрастающего поколения становится решением проблем поликультурного воспитания.

Литература:

1. Борисенков, В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования / В.П. Борисенков, А.Я. Гуколенко, А.Я. Данилюк. – Москва: Педагогика, 2004. – 458 с.
2. Бурляева, О.В. Мы в Мордовии живем: примерный региональный модуль программы дошкольного образования / О.В. Бурляева. – Саранск: Мордовское книжное издательство, 2011. – 113 с.
3. Заболотская, А.Р. Межкультурная коммуникация как основа непрерывного поликультурного образования / А.Р. Заболотская, Н.М. Музафарова, Н.И. Багманова // Вестник НЦБЖД. – 2019. – № 2(40). – С. 31-36
4. Замуруева, Н.А. Поликультурное образование: понятие, цели и задачи / Н.А. Замуруева // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. – 2019. – № 10. – С. 256-257
5. Карпушина, Л.П. Организация поликультурной образовательной среды в учреждениях дополнительного образования / Л.П. Карпушина, Т.А. Козлова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-4. – С. 172-176
6. Матис, В.И. Поликультурное образование в современном обществе: монография / В.И. Матис. – Барнаул: Алтайский государственный институт культуры, 2016. – 307 с.
7. Приходченко, Т.Н. Роль педагогической практики в становлении будущего воспитателя на примере организации работы инновационной площадки / Т.Н. Приходченко, Н.Г. Спиренкова, Н.И. Щередица // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79(4). – С. 208-211
8. Щередица, Н.И. Поликультурное образовательное пространство художественно-эстетической направленности в современном детском саду / Н.И. Щередица, Н.Г. Спиренкова, Ю.Г. Ширяева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82(2). – С. 318-321

УДК 378.147

старший преподаватель Юсупова Лилия Наильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

МЕДЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ПРЕОДОЛЕНИЮ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. Современная система высшего образования сталкивается с серьезным вызовом, обусловленным формированием у студентов клипового мышления под влиянием цифровых технологий. Студенты демонстрируют поверхностное восприятие информации, что в итоге существенно снижает способность к глубокому анализу академических текстов. Автор статьи предлагает противостоять тенденции через привития практики медленного чтения. Целью исследования является анализ феномена медленного чтения. Автор уточняет и анализирует различные интерпретации понятий «медленное чтение» и «внимательное чтение». Автором предложена оригинальная интерпретация термина «медленное (осознанное) чтение» как более точное определение метода, акцентирующее внимание на глубине восприятия текста. В работе проведен сравнительный анализ отечественной технологии продуктивного чтения и зарубежных педагогических технологий медленного чтения (в частности, развития критического мышления через чтение и письмо и внимательное чтение Д. Фишера и Н. Фрей). В результате исследования выявлены инвариантные элементы и универсальные принципы технологий медленного чтения, сохраняющие актуальность в современных образовательных условиях. Установлено, что все технологии применительно к методу медленного чтения включает три основных этапа: подготовительный (выбор текста и постановка цели), работа с текстом (многократное прочтение с анализом) и рефлексивный (интерпретация и дискуссия). Автор отмечает ведущую роль педагога как неотъемлемого условия эффективности метода на каждом этапе. Доказана междисциплинарная применимость метода для различных академических дисциплин. Результаты исследования могут быть использованы для формирования у студентов устойчивых навыков критического анализа текстов в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова: клиповое мышление, критическое мышление, медленное чтение, осознанное чтение, технологии обучения медленному чтению.

Annotation. Under the influence of digital technologies, modern higher education faces a challenge from clip thinking among students. As a result, students often struggle to deeply analyze academic texts. This study aims to address this issue by exploring the phenomenon of slow reading. The author reviews interpretations of «slow reading» and «close reading». A new definition of «slow (conscious) reading» is proposed, focusing on deeper text comprehension. The study compares domestic methods (productive reading technology) with foreign approaches, including critical thinking development through reading and writing and close reading by D. Fisher and N. Frey. The research identifies common elements and principles of slow reading that remain relevant today. It shows that slow reading involves three stages: preparation (choosing texts and setting goals), working with the text (multiple readings and analysis), and reflection (interpretation and discussion). The teacher's role is emphasized as crucial for the method's success at each stage. The method is shown to be applicable across different academic fields. The findings can help develop students' critical text analysis skills in the digital age.

Key words: clip thinking, critical thinking, slow reading, close reading, teaching close reading.

Введение. Современная педагогика сталкивается с серьезным вызовом, обусловленным стремительным развитием компьютерных технологий и появлением инструментов искусственного интеллекта. Под их влиянием у обучающихся формируется новое качество мышления – «клиповое» (от англ. clip «фрагмент текста», «вырезка»). «Клиповое мышление» или «клиповое сознание» (термин Ф.И. Гиренок, 1994 г.) формируется под влиянием стремительного развития технологий и напрямую влияет на когнитивные стратегии работы с текстом [1; 2]. В борьбе за осознанность прочитанного вступают в противоборство два подхода к чтению: *клиповое чтение* как символ эпохи цифрового потребления [9] и *медленное чтение* – антитеза поверхностности, направленная на глубину и критическую рефлексию [8]. Актуальность темы обусловлена нарастающим противоречием между технологическим прогрессом, ускоряющим информационный поток, и способностью обучающихся к его осмыслению.

В образовательном пространстве происходит конфликт двух подходов: адаптации учебных материалов под клиповое восприятие против сохранения традиций медленного чтения. Первый путь, несмотря на кажущуюся прагматичность, усугубляет поверхностность анализа, тогда как второй выступает инструментом развития критического мышления, необходимого для дисциплин высшей школы. Преподаватели отмечают, что современные студенты демонстрируют растущее неприятие длинных и сложных текстов, предпочитая получать информацию в «очищенном» и «упакованном» виде – подобно товару на полке супермаркета» [7, С. 115]. Преподавательский опыт автора статьи показывает, что в рамках таких не простых дисциплин как «Международная пресса», «Политический дискурс на иностранном языке» и «Академическое письмо», отсутствие у студентов навыка медленного чтения приводит к поверхностному анализу источников, неспособности деконструировать аргументацию и не умению выявлять манипулятивные приемы в медиатекстах. Об актуальности данной темы в эпоху цифровизации говорит также прошедшая совсем недавно (в марте 2025 г.) Международная научно-практическая конференция «Медленное чтение сегодня: теория, методика, практика», организованная Институтом мировой литературы имени А.М. Горького РАН. В рамках конференции было поднято множество острых тем, демонстрирующих методологическое значение «искусства медленного чтения» для всей системы образования от начального до высшего.

Перед современным преподавателем встает важная задача – перезапустить культуру глубокого осознанного чтения. Педагогическая задача не сводится к формальному возвращению медленного чтения, а заключается в интеграции методов, пробуждающих у студентов интерес к вдумчивому прочтению текста. Статья посвящена исследованию феномена медленного чтения в контексте современной дидактики. Анализируется сама концепция медленного чтения, исторические корни возникновения и ключевые принципы метода медленного чтения. Сравнительный анализ технологий обучения медленному чтению в отечественной и зарубежной педагогике позволит выявить их инвариантные элементы и универсальные принципы, сохраняющие актуальность в новых образовательных реалиях.

Изложение основного материала статьи. Термин «медленное чтение» утвердился в образовательной среде середины XX века как альтернатива технике скорочтения. Его сторонники рассматривали вдумчивое чтение художественных текстов как искусство и признак высокой культуры [8]. В России популяризировал литературовед Н.Я. Эйдельман, призывая открывать школы медленного чтения в противовес школам скорочтения [15].

В современной отечественной литературе встречается термин «медленное чтение» [4], гибридный термин «внимательное (медленное) чтение» [3] и «пристальное чтение» [14]. Отечественные подходы к интерпретации текста базируются на принципах аналитического чтения и объединяют литературоведение и лингвистику. Среди этих подходов можно выделить риторический анализ выразительных средств, лингвостилистический и лингвопоэтический, т.е. исследование содержания через языковые компоненты [3]. Что касается дидактического подхода к обучению данного вида чтения, в российской педагогике существует классическая технология продуктивного медленного чтения, применяемая в общем образовании [11].

В западной традиции встречается два варианта термина: «slow reading» (буквально «медленное чтение») обозначает технику неспешного чтения и «close reading» (можно перевести как «внимательное/вдумчивое/пристальное чтение») предполагает процесс внимательного погружения в текст с пошаговым анализом его элементов. «Внимательное чтение» — метод литературного анализа, основанный на многократном прочтении текста с целью выявления тонких смыслов, нюансов стиля и глубинных подтекстов автора. Разработчик метода И.А. Ричардс подробно изложил его принципы в книге «Практическая критика» (1929 г.). Он предлагал студентам анализировать стихи без знания автора и контекста, чтобы научить их концентрироваться именно на содержании произведения. Другой западный эксперт Э. Шоултер характеризует такое чтение как замедленное, цель которого обратить внимание на язык, образы, аллюзии, синтаксис и форму [18].

Далеко не все специалисты согласны с необходимостью обучения вдумчивого медленного чтения. Некоторые авторы считают, что образование должно адаптироваться к клиповому мышлению студентов и современным запросам [5; 6; 10]. В течение полувека школьников, начиная с начальной школы, учили быстрому чтению [12], а международные и российские экзамены (IELTS, Cambridge Exams, ОГЭ и ЕГЭ) преимущественно ориентированы на ознакомительное (по англ. *skimming*), поисковое (по англ. *scanning*) чтение и изучающее чтение (по англ. *intensive reading*). Последний вид чтения, не смотря свое название, также далек от задач медленного чтения, т.к. нацелено на применение языковых правил и грамматических структур при заполнении пропусков в тексте. Таким образом, школьное обучение формирует у учащихся привычку игнорировать детали, далее в вузе они уже не способны замедлиться для глубокого анализа текста, что в свою очередь усугубляется сформированным клиповым мышлением.

Исходя из проанализированных отечественных и зарубежных трактовок медленного чтения (англ. *close reading*) позволим себе предложить собственный вариант интерпретации данного термина. Целесообразно по отношению к такому чтению применить русское название «осознанное чтение», поскольку данная практика подразумевает не механическое усвоение информации, а активное размышление над каждым словом, осознание смысла, оценку стилистических решений автора и формирование собственного мнения относительно прочитанного. Такой подход способствует развитию критического мышления, улучшает способность анализировать текст и повышает уровень владения языком. Кроме того, термин «осознанное чтение» акцентирует внимание на внутреннем процессе, происходящем в сознании читателя, тогда как понятие «медленное чтение» может ассоциироваться лишь с физической скоростью прочтения, хотя основной акцент здесь делается вовсе не на темпе, а на глубине восприятия. Использование термина «осознанное чтение» точнее отражает суть метода и мотивирует студентов подходить к процессу чтения более ответственно и качественно.

Рассмотрим существующие стратегии обучения медленному чтению с целью выделить ключевые принципы организации учебного процесса и определить степень универсальности метода для анализа разных академических текстов со студентами в вузе.

Прежде всего, целесообразно обратиться к технологии продуктивного (медленного) чтения, широко распространённой и успешно используемой в практике общего образования отечественной педагогики. Она включает три основных этапа:

- 1) *работа с текстом до чтения*, предвосхищение смыслов текста;
- 2) *работа с текстом во время чтения*, многократное прочтение в сочетании с анализом текста через вопросы, ведя диалог с автором, комментируя или беседуя о прочитанном;
- 3) *работа с текстом после прочтения*, непосредственно интерпретация авторских смыслов, коллективная дискуссия, выполнения творческих заданий с целью развития критического мышления и творческих навыков через многогранное взаимодействие с текстом [11].

Западная технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП), разработанная в конце XX века в США, основана на трёхфазной модели:

- 1) вызов;
- 2) осмысление;
- 3) рефлексия.

Стадия вызова направлена на активацию предварительных знаний и вовлечение студентов в тему, которая будет раскрыта в читаемом тексте. Для этого используются полемические цитаты, провокационные вопросы, проблемные задания, а также методы мозгового штурма или интеллект-карт. *Этап осмысления* предполагает углублённый анализ с использованием разнообразных приемов, направленных на критическую интерпретацию материала, таких как структурирование идеи в таблицы, разделение на факт и мнение или прием маркировки текста специальными значками во время чтения «Инсерт» (англ. INSERT, Interactive Noting for Effective Reading and Thinking). На завершающей *стадии рефлексии* студенты переосмысливают информацию и формулируют личную позицию при обсуждении или написании эссе. Ключевые особенности технологии ТРКМЧП: постепенность (от активации интереса к тексту к переработке новых знаний из текста), интерактивность (сочетание индивидуальной и групповой работы), универсальность (применимость к любым текстам) и рефлексивность (акцент на самоанализ), интеграция чтения в другие виды учебной деятельности [13].

Современные западные методисты Д. Фишер и Н. Фрей определяют обязательные элементы успешного обучения внимательному (осознанному) чтению (*teaching close reading*):

- 1) на этапе подготовки выбор текста и постановка конечной цели;
 - 2) на этапе работы с текстом создание педагогом условий для многократного прочтения текста;
 - 3) на этапе самостоятельной интерпретации текста организация структурированных форматов дискуссий с опорой на текст (дебаты, сократовские семинары);
 - 4) после прочтения текста выполнение студентами интегрированных письменных заданий (по англ. *integrated tasks*), например, написание академического эссе или синтез нескольких прочитанных источников [16].
- Рассмотрим подробнее элементы, важные для практики медленного чтения.

Выбор текста. Важно выбирать короткие (3-9 абзацев), но содержательные и сложные для анализа тексты, позволяющие сосредоточиться на деталях без перегрузки объемом. Сложность выражается в анализе структуры (например, композиции научной статьи), языковых особенностей (метафор, терминов) или контекста (исторических и культурных отсылок). По мнению западных методистов, междисциплинарное применение (от гуманитарных до естественных наук) делает метод медленного чтения универсальным инструментом для развития аналитических навыков и умений работать с информацией любой сложности и направленности.

Постановка цели. Чтобы стимулировать интерес студентов к подробному анализу текста, важно чётко обозначить конечную цель (групповая Сократовская дискуссия, обсуждение в парах, написание эссе или создание проекта). Студенты не должны читать только для того, чтобы читать. Осознание зачем читать и как представить результат мотивирует внимательнее работать с текстом и продумывать аргументацию.

Подробно разберем стадию работы непосредственно с текстом. *Многократное чтение* – ключевой принцип медленного (осознанного) чтения, направленный на постепенное углубление в текст. Традиционно выделяют 3 этапа работы непосредственно с текстом: при первом прочтении необходимо определить какова главная мысль текста; при втором прочтении проследить, как в тексте эта мысль раскрыта; при третьем прочтении происходит личная оценка и интерпретация смыслов текста. При *первом прочтении* студенты самостоятельно знакомятся с материалом, выделяя непонятные фрагменты и формируя первое впечатление. Педагог предлагает студентам «текстоориентированные вопросы» (англ. text-dependent questions), которые акцентируют внимание студентов на важных фрагментах текста и организуют дальнейшее обсуждение. *Второе чтение* предполагает процесс аннотирования (англ. annotation). Технически аннотирование означает чтение с карандашом в руках (по англ. «read with a pencil»), т.е. использование в тексте специальных маркированных знаков (Таблица 1). Делая пометки на полях, выделяя ключевые слова, составляя семантические карты, студент ведет личный диалог с текстом. Такой формат аннотирования помогает визуализировать мыслительный процесс, улучшают запоминание и облегчают возвращение к ключевым моментам при анализе текста.

Таблица 1

Варианты маркированных значков при аннотации текста

Значки	Описание функции
Подчёркивание	Выделить основные идеи.
Обводка ()	Обвести слова или фразы, которые непонятны или требуют уточнения.
Вопрос (?)	Отметить возникшие во время чтения вопросы.
Восклицательный знак (!)	Выделять необычные или интересные детали.
Стрелка (→)	Указать на связи внутри текста.
Пример (ex. или П)	Обозначить примеры, приведённые автором.
Нумерация (цифры)	Пронумеровать аргументы или ключевые детали.

Далее количество обращений к тексту и чтения варьируются в зависимости от целей:

- Чтение с учителем включает моделирование анализа вслух (по англ. «thinking loud») – преподаватель вслух читает текст и комментирует свои мысли, демонстрирует, как анализировать сложные места, например, объясняя метафоры в поэтическом произведении или показывая как искать доказательства в тексте;

- Чтение в сочетании с групповым обсуждением помогает обратить внимание студентов на спорные моменты; в ходе полемики, чтобы пояснить собственное понимание спорных случаев, необходимо искать доказательство непосредственно в тексте;

- Тематическое чтение концентрируется на конкретных аспектах: языке (анализ стилистических приемов), аргументах (выявление логических цепочек) или контексте (исторические отсылки, авторский замысел).

Многоуровневый подход к чтению позволяет помочь развить у студентов навыки критического анализа, учит видеть многослойность текста и комплексно работать с информацией. Важно отметить ведущую роль педагога на каждом этапе внимательного чтения, именно он задает вектор и создает правильные вопросы, стимулирующие процесс осмысления текста.

Анализ трёх технологий обучения медленному чтению позволяет выделить универсальные принципы организации учебного процесса, обеспечивающие эффективность данного метода в работе с различными академическими текстами. Все рассмотренные педагогические технологии строятся на трехэтапной структуре (подготовка к чтению → непосредственный анализ текста → рефлексия) и предполагают многократное взаимодействие с текстом, что способствует глубокому осмыслению материала. Ведущая роль преподавателя как модератора аналитического процесса сочетается с интеграцией индивидуальной и групповой работы, а также с поддержкой рефлексивных практик, что обеспечивает развитие критического мышления студентов. Однако рассмотренные технологии обучения медленному чтению различаются фокусом и инструментарием. Отечественная модель фокусируется на коллективном творчестве и диалоге с автором через комментированное чтение. ТРКМЧП ориентирована на углубленное изучение текста для развития критического мышления через письмо. Метод внимательного (осознанного) чтения Д. Фишера и Н. Фрай базируется на строгой текстоцентричности с обязательным аннотированием и доказательной аргументацией, чтобы интегрировать полученный анализ в другие виды работ. Если первые две технологии универсальны для гуманитарных дисциплин, последняя эффективна в естественных науках, где требуется точность анализа. Однако их объединяет ключевая цель — преодолеть клиповое мышление, формируя навыки глубинной работы с информацией, что делает все три технологии взаимодополняющими в современной образовательной практике.

Выводы. Реализация метода медленного (осознанного) чтения в практику высшего образования создает прочную основу для формирования критически мыслящих специалистов, способных к глубокой интерпретации информации в любой профессиональной сфере. Внимательное чтение как аналитический навык, когда он достаточно развит, позволяет студентам работать разноплановыми и сложными текстами из различных областей знаний. С его помощью студенты могут интерпретировать научные статьи, анализировать классические литературные произведения или деконструировать скрытые смыслы современных медиатекстов. Таким образом, системное внедрение медленного (осознанного) чтения в образовательный процесс способствует не только развитию академических компетенций, но и становится эффективным средством преодоления клипового мышления у современных студентов, формируя у них способность к глубокому и осознанному восприятию информации.

Литература:

1. Гиренок, Ф.И. Клиповое сознание / Ф.И. Гиренок. – М.: Проспект, 2016. – 256 с.
2. Зайцева, К.А. Клиповое мышление / К.А. Зайцева // Конвергенция знаний: тез. II молодеж. симпоз. – М.: Русское общество истории и философии науки, 2022. – С. 142-145
3. Зорина, Н.В. Метод внимательного (медленного) чтения: теория и опыт практического применения / Н.В. Зорина // Язык и культура. – 2021. – № 55. – DOI: 10.17223/19996195/55/14
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – 176 с.

5. Колобаев, В.К. Клиповое мышление – новый этап в развитии мышления современных учащихся / В.К. Колобаев, Т.А. Синицына // Наукосфера. – 2022. – № 2(1). – С. 57-62. – DOI: 10.5281/zenodo.5968836
6. Михайлюк, Д.В. Влияние клипового мышления на способность современного ребенка к обучению / Д.В. Михайлюк // Актуальные проблемы психолого-педагогических, социально-гуманитарных и естественных наук. – Владивосток: ДВФУ, 2024. – С. 248-255
7. Радаев, В.В. Как побудить студентов к чтению сложных текстов: опыт использования цифровых технологий / В.В. Радаев // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 7. – С. 113-122. – DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-113-122
8. Романичева, Е.С. Медленное чтение / Е.С. Романичева // Чтение. Энциклопедический словарь. – М.: Наука, 2021. – С. 108-109
9. Сагыналиева, Г.Т. Клиповое чтение: новая реальность в образовании / Г.Т. Сагыналиева // Вестник КГУСТА. – 2021. – № 4(74). – С. 581-587. – DOI: 10.35803/1694-5298.2021.4.581-587
10. Семеновских, Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде / Т.В. Семеновских // Науковедение. – 2014. – № 5(24).
11. Старкова, Ю.А. Технология продуктивного (медленного) чтения на уроках литературы / Ю.А. Старкова // Молодежь и XXI век – 2021. – Курск: ЮЗГУ, 2021. – Т. 4. – С. 146-148
12. Тачаева, А.Е. Медленное чтение в быстрый век / А.Е. Тачаева, И.Э. Санжарова, Н.А. Тухтарова // Гуманитарные исследования. История и филология. – 2024. – № 16. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/medlennoe-chtenie-v-bystryy-vek> (дата обращения: 22.04.2025)
13. Фоменко, Т.М. Критическое мышление как основа обучения критическому чтению студентов языковых факультетов / Т.М. Фоменко // Проблемы современного образования. – 2017. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskoe-myshlenie-kak-osnova-obucheniya-kriticheskomu-chteniyu-studentov-yazykovykh-fakultetov> (дата обращения: 29.04.2025)
14. Цурганова, Е.А. И снова о «пристальном чтении»: к 100-летию возникновения термина / Е.А. Цурганова // Социальные и гуманитарные науки. Сер. 7, Литературоведение. – 2019. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/i-snova-o-pristalnom-chtenii-k-100-letiyu-vozniknoveniya-termina> (дата обращения: 19.04.2025)
15. Эйдельман, Н.Я. Учитесь читать! / Н.Я. Эйдельман // Знание – сила. – 1979. – № 8. – 12 с.
16. Fisher, D. Close reading and writing from sources / D. Fisher, N. Frey. – URL: <https://fliphtml5.com/sgqik/mehy/basic/151-169> (дата обращения: 22.04.2025)
17. Fisher, D. Contingency teaching during close reading / D. Fisher, N. Frey // The Reading Teacher. – 2014. – Vol. 68. – P. 277-286. – DOI: 10.1002/TRTR.1298
18. Showalter, E. Teaching Literature / E. Showalter. – London: Wiley-Blackwell, 2002. – 176 p.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Яковенко Татьяна Владимировна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент Камахина Рина Саматовна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
кандидат биологических наук, доцент Мавлюдова Ляйля Усмановна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В условиях стремительных изменений, происходящих в мире, и требований цифровой экономики, трудовое воспитание приобретает особое значение в образовательном процессе. Цель статьи заключается в представлении результатов исследования практико-ориентированного подхода к организации трудового воспитания в условиях современной школы. В 2023 году в образовательном процессе произошли изменения, связанные с привлечением обучающихся к общественно полезному труду, формированием у них базовых трудовых навыков и чувства уважения к результатам своего труда и труда других людей. В статье представлен опыт организации трудового воспитания через реализацию проекта, включающего работу с живыми объектами. Проект в образовательной организации – это не только особая форма организации познавательной деятельности и трудовой активности, но и форма, которая представляет уникальные возможности для организации целенаправленного процесса трудового воспитания. Программа проекта направлена на формирование у обучающихся навыков ведения бизнеса, в том числе создания продукта и управления процессами внутри проекта. Часть проекта реализовывалась на уроках биологии; акцент смещен на работу с растительными объектами, в частности на процесс черенкования и выращивания колеусов для создания цветочных композиций, и дальнейшей их реализации. В рамках реализации программы проекта апробированы такие формы трудового воспитания, как индивидуальные трудовые поручения и создание ученических производственных бригад. Анализ результатов диагностики демонстрирует положительную динамику процесса. Полученные данные подтверждают, что проектная деятельность предоставляет благоприятные условия для организации целенаправленного процесса трудового воспитания как в рамках урочной, так и внеурочной деятельности. Процесс направлен на развитие личностных, предметных и метапредметных результатов. Знакомит с профессиями, связанными с фитодизайном, предпринимательской деятельностью и основами маркетинга.

Ключевые слова: трудовое воспитание, проектная деятельность, образовательная организация, обучающиеся, образовательные результаты, урочная деятельность, внеурочная деятельность.

Annotation. In the context of rapid changes occurring in the world and the demands of the digital economy, labor education acquires special significance in the educational process. The aim of the article is to present the results of a study on a practice-oriented approach to organizing labor education in the conditions of a modern school. In 2023, changes occurred in the educational process related to the engagement of students in socially useful work, the formation of basic labor skills, and a sense of respect for the results of their own work and the work of others. The article presents the experience of organizing labor education through the implementation of a project that includes working with living objects. A project in an educational organization is not only a special

form of organizing cognitive activity and labor activity but also a form that provides unique opportunities for organizing a targeted process of labor education. The project program aims to develop students' business skills, including product creation and process management within the project. Part of the project was implemented in biology lessons, with a focus on working with plants, particularly the process of cutting and growing coleus for creating floral compositions and their subsequent sale. Within the framework of the project program implementation, forms of labor education such as individual labor assignments and the creation of student production brigades were tested. The analysis of diagnostic results shows a positive dynamics of the process. The obtained data confirm that project activities provide favorable conditions for organizing a targeted process of labor education both within the curriculum and extracurricular activities. The process is aimed at developing personal, subject-specific, and meta-subject results. It introduces students to professions related to phytodesign, entrepreneurial activities, and the basics of marketing.

Key words: labor education, project activities, educational organization, students, educational results, classroom activities, extracurricular activities.

Введение. Труд – вечное естественное условие человеческой жизни [7], и потому «он не зависит от какой бы то ни было формы этой жизни, а, напротив, одинаково всем её общественным формам» [2]. На важность трудового воспитания указывали и отечественные педагоги К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др. Так, А.С. Макаренко писал, что «труд должен быть одним из самых основных элементов, и он должен быть творческим, радостным, сознательным» [5]. Определяя трудовое воспитание как процесс «организации и стимулирования трудовой деятельности обучающихся, направленный на приобретение обучающимися навыков и формирование компетенции, добросовестного отношения к работе, развитие творческих способностей, инициативы, стремления к достижению более высоких результатов» [4]. В ФЗ «Об образовании» в 2023 году внесены изменения, связанные с привлечением обучающихся к общественно полезному труду, формированием у них базовых трудовых навыков и чувства уважения к результатам своего труда и труда других людей [1].

Трудовая деятельность, особенно связанная с работой с живыми объектами, играет важную роль в формировании целостного мировоззрения и ответственного отношения к окружающей среде. Это включает работу с живыми объектами природы, такими как растения, что способствует развитию понимания принципов экологии и устойчивого развития, и это находит свое отражение в Федеральной образовательной программе по биологии для 5-9 классов, где трудовое воспитание рассматривается как часть образовательного процесса, поскольку способствует формированию образовательных результатов (личностных, предметных и метапредметных). Участие обучающихся в общественно полезном труде, как в урочной, так и во внеурочной деятельности, предусмотрено образовательной программой, осуществляется с учётом ряда факторов: возраста, психических и физиологических особенностей. Проект в образовательной организации это не только особая форма организации познавательной деятельности и трудовой активности, но и форма, которая представляет уникальные возможности для организации целенаправленного процесса трудового воспитания.

Изложение основного материала статьи. Основы трудового обучения закладывались уже в 1920-е годы; именно тогда труд стал являться неотъемлемой частью образования школьников [6]. Такое мнение поддерживалось и в последующие годы, когда в СССР стали открываться учебно-производственные комбинаты. В подобных заведениях школьники имели возможность получить профессиональную подготовку с самого юношеского возраста. После распада Советского Союза система образования потерпела значительные изменения; однако ориентация на трудовое воспитание сохранилась и нашла своё место в современных документах, регламентирующих образовательный процесс.

Результаты исследований по проблеме трудового воспитания раскрываются в трудах П.Р. Атутова, А.Ф. Ахматова, Ю.К. Васильева, Г.Н. Волкова, Дж. Дьюи, И.В. Иванченко, А.И. Кочетова, Н.К. Крупской, И.И. Ланцова, А.С. Макаренко, Н.В. Матяш, В.А. Петьков, В.Д. Симоненко, В.А. Сухомлинского, Ю.С. Тюнникова, И.Ф. Харламова, С.Н. Чистяковой и др.

На современном этапе трудовое воспитание в образовательной организации направлено на: индивидуализацию процессов; внедрение инновационных технологий; повышение практической направленности; экологическое воспитание и социальное партнёрство. Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №156» Советского района г. Казани. В исследовании приняли участие обучающиеся 6-х классов, участвующие в реализации проекта «Мой маленький бизнес-план». В процессе работы над проектом необходимо не только самостоятельно создать флористическую композицию из колеусов и разработать бизнес-план по ее созданию, но и получить финансовое вознаграждение за вложенный труд. Работа осуществлялась в следующих формах: индивидуальная работа и групповая работа (трудовые бригады). Работы выполнялись согласно тематическим блокам: основы черенкования, посадка черенков, укоренение, уход за растениями, создание цветочных композиций, продажа и маркетинг, финансовое планирование, анализ рынка и конкурентов, и реализация.

Работая над проектом, обучающийся приобретает опыт творческого труда, через «самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение новой проблемы в знакомой ситуации, новой функции объекта, самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новое представление структуры объекта, видение возможных решений данной проблемы, построение принципиально нового способа решения» [3]. Для выявления исходного уровня сформированности представления о труде как творческой деятельности применялась адаптированная методика Г.А. Урунтаевой, которая была проведена на констатирующем и контрольном этапах исследования [8]. Методика предполагала наблюдение за выполнением обучающимися трудовых действий и их личной включенности в трудовую деятельность, где каждый балл соответствует определенному уровню проявления качеств у обучающихся. Так сумма баллов от 12 до 16 баллов соответствует высокому уровню, от 11 до 8 баллов среднему уровню, 7 баллов и менее «низкому уровню». Результаты констатирующего этапа представлены в таблице №1.

Результаты диагностики констатирующего этапа исследования, в баллах

№ ученика	Первый блок поручений				Второй блок вопросов				Результат
	1	2	3	4	1	2	3	4	
1	2	1	1	0	1	1	2	2	10
2	1	0	1	2	1	1	0	1	7
3	1	2	1	2	2	2	2	1	13
4	2	1	2	0	1	1	2	2	11
5	1	1	1	1	2	1	0	1	8
6	2	1	0	1	1	1	1	2	9
7	0	1	2	1	0	1	1	1	7
8	1	1	1	0	1	1	1	1	7
9	1	2	1	1	0	1	2	1	9
10	1	0	1	1	1	1	0	1	6
11	2	1	0	1	2	2	1	1	10
12	2	2	2	2	2	1	2	2	15
13	2	2	1	0	2	1	0	1	9
14	1	1	2	2	1	1	2	1	11
15	1	2	2	1	0	1	2	2	11
16	1	2	1	1	1	2	0	1	9
17	2	0	1	1	1	2	2	2	11
18	1	2	2	1	2	1	1	1	11
19	2	0	1	1	1	1	1	1	7
20	1	1	2	2	2	1	2	1	12
21	1	2	1	1	1	2	2	1	11
22	1	1	2	1	2	2	1	1	11
23	0	0	1	1	1	1	2	1	7
24	2	2	1	1	1	2	2	1	12
25	1	1	2	1	1	1	1	1	9
26	2	1	2	1	0	0	1	1	8
27	2	1	0	1	2	1	1	1	9
28	1	1	2	2	1	2	1	1	11
29	1	2	2	1	1	1	2	1	11

Анализируя данные, 13,8% участников получили баллы в диапазоне от 12 до 16 баллов, что соответствует высокому уровню. Обучающиеся, демонстрирующие высокий уровень проявляют: осознанное отношение к труду; понимают поставленные перед ними задачи и могут самостоятельно планировать их выполнение; выполняют поручения без контроля или помощи со стороны учителя; демонстрируют инициативность и заинтересованность; аккуратно и качественно выполняют работу, стараются довести ее до конца; воспринимают труд как значимую и увлекательную деятельность.

Большая часть участников исследования 48,3% получила баллы в диапазоне от 8 до 11 баллов, что соответствует среднему уровню. Обучающимся демонстрирующим средний уровень, необходима помощь учителя для осмысления поручения или планирования действий; напоминания и дополнительная стимуляция; они выполняют поручения учителя, но у них отсутствует личная заинтересованность, в связи с чем, допускают ошибки и не всегда доводят дело до конца без напоминания со стороны учителя; воспринимают трудовые поручения без энтузиазма.

У 37,9% участников исследования баллы находятся в диапазоне от 7 до 1 баллов, что соответствует низкому уровню. Обучающимся, демонстрирующим низкий уровень необходимо постоянное руководство со стороны учителя, они неспособны к самостоятельной деятельности; часто отказываются от труда и к выполнению поручений учителя относятся формально. Они демонстрируют небрежность, допускают ошибки, часто не доводят деятельность до конца; воспринимают труд как неприятную обязанность.

Средний балл по участникам проекта составил 9,72 балла, что демонстрирует средний уровень степени сформированности представлений о труде как о творческом процессе.

Полученные данные, легли в основу организации проектной деятельности по созданию флористической композиции из Колеусов. Реализация проекта осуществлялась в период с сентября 2024 по март 2025 года. Программа проекта направлена на формирование у обучающихся навыков ведения бизнеса, в том числе создания продукта и управление процессами внутри проекта. Так как часть проекта реализовывалась на уроках биологии, акцент смещен на работу с растительными объектами, в частности на процесс черенкования и выращивания колеусов для создания цветочных композиций, и дальнейшей их реализации. В рамках реализации программы проекта апробированы такие формы трудового воспитания, как индивидуальные трудовые поручения и создание ученических производственных бригад. Большое значение на уроках биологии и во внеурочное время играют индивидуальные трудовые поручения, так как это является одним из основных способов формирования у детей 6-х классов самостоятельности, ответственности и практических навыков. Благодаря этому обучающиеся начинают с большим интересом относиться к предмету, самостоятельно изучают дополнительные материалы и осознают ценность труда. Остановимся подробнее на роли, важности и этапах таких индивидуальных поручений на примере выращивания и черенкования колеусов.

В нашем случае индивидуальным заданием было задача по черенкованию и выращиванию черенков колеусов, так как у каждого школьника был свой экземпляр растения. Задания по черенкованию и выращиванию, выполнение которых предлагалось каждому обучающемуся 6-го класса, помогают перенести теоретические знания по способам размножения растений и последующего ухода за растениями на практику. И, помимо углубления в теоретический материал курса биологии, у обучающихся формировались такие навыки, как ответственность, наблюдательность, креативность, самостоятельность.

В процессе групповой работы были представлены дизайн-проекты цветочных композиций. Голосование среди участников проекта позволило выбрать лучший дизайн проект и реализовать его ко Дню учителя, просчитать маржинальность такого небольшого бизнеса, изучить конкурентоспособность продукта и разработать бизнес-план своего

проекта. Далее осуществлялась сборка композиций из колеусов по подготовленным эскизам. Заранее обучающиеся подготовили необходимые цветочные горшки и специальные флористические материалы, а также элементы декора. Основное внимание педагога было направлено на разъяснение участникам основ гармоничного сочетания растений между собой, чтобы каждая композиция выглядела эффектно и привлекательно. По результатам данного проекта обучающимися было создано 22 композиции из 56 растений. Расчёты себестоимости полученных цветочных композиций позволил выяснить среднюю себестоимость одной композиции, которая составила 800 рублей. Эта стоимость включала себя как материальные затраты, так и косвенные издержки, связанные с временными ресурсами и трудом.

Проведен анализ аналогичных и близких по содержанию предложений; для анализа использованы тематические телеграм-каналы и торговая площадка Авито. В результате проделанной работы было выявлено, что средняя стоимость подобных композиций – от 1200 до 1800 рублей. Исходя из этого, участниками было принято решение продавать свои цветочные композиции за 1400 рублей. В ходе обсуждения было решено, что именно такая цена сохранит конкурентоспособность продукта и гарантирует рентабельность производства. Флористические композиции приняли участие в Ярмарки Добра. Проект завершился обсуждением достигнутые результатов. Обучающиеся высказали свои предположения о возможных вариантах дальнейшего развития проекта: увеличить сортовое разнообразие колеусов; разнообразить ассортимент продукции который должен отличаться по цветовой гамме, количеству растений в композиции, размерам композиции; самостоятельно вязать декоративное кашпо из джутовой нити; рассмотрели возможные пути выхода на рынок и способы привлечь инвесторов. Программа позволила сформировать у обучающихся представление о ценности труда для общества, чувство ответственности перед другими участниками за общий результат проекта. Участники проекта отметили, что результат зависит от «качества планирования и количества усилий, прилагаемых для достижения»; «правильного распределения обязанностей», «умения договариваться и сотрудничать для достижения общей цели», «трудолюбия который открывает новые возможности для творчества».

В целях определения уровня сформированности представления о труде как о творческой деятельности у участников проекта «Мой маленький бизнес-план» на контрольном этапе была проведена диагностика. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики контрольного этапа исследования, в баллах

№ ученика	Первый блок поручений				Второй блок вопросов				Результат
	1	2	3	4	1	2	3	4	
1	2	1	2	1	2	1	2	2	13
2	1	1	1	2	1	2	1	2	10
3	1	2	2	2	2	2	2	2	15
4	2	1	2	1	1	1	2	2	12
5	1	2	2	1	2	1	1	2	12
6	2	1	1	1	1	1	1	2	10
7	1	1	2	1	1	1	1	1	9
8	2	1	1	1	1	1	1	2	10
9	1	2	1	1	1	1	2	1	10
10	1	1	1	2	1	2	1	2	11
11	2	2	1	1	2	2	1	1	12
12	2	2	2	2	2	1	2	2	15
13	2	2	1	1	2	2	1	1	12
14	1	1	2	2	2	1	2	1	12
15	2	2	2	1	1	1	2	2	13
16	1	2	1	1	1	2	1	1	10
17	2	0	1	1	1	2	2	2	11
18	1	2	2	1	2	1	1	1	11
19	2	2	1	1	1	1	1	2	10
20	1	1	2	2	2	2	2	2	13
21	2	2	2	1	1	2	2	2	14
22	1	1	2	1	2	2	1	1	11
23	0	1	1	1	1	1	2	1	8
24	2	2	2	2	1	2	2	1	14
25	1	1	2	1	1	1	1	2	10
26	2	1	2	1	1	1	1	2	11
27	2	1	1	1	2	1	1	1	10
28	2	1	2	2	1	2	1	2	13
29	1	2	2	1	1	1	2	1	11

Результаты контрольного этапа исследования показали следующие результаты: 44,8% участников диагностики получили от 12 до 16 баллов «высокий уровень», что выше на 31% по сравнению с констатирующим этапом; 55,2% получили баллы в диапазоне от 8 до 11 «средний уровень», что выше на 6,9% по сравнению с констатирующим этапом, при этом «низкий уровень» по завершению проекта не продемонстрировал ни один обучающийся, и 37,9 % обучающихся перешли с «низкого уровня» на «средний». При сравнении результатов диагностики на констатирующем и контрольном этапах, мы видим положительную динамику исследуемого процесса. Результаты диагностики трудовой активности на контрольном этапе исследования показали эффективность реализованной программы проекта «Мой маленький бизнес-план», так как средний балл по классу вырос на 1,76 балла: 9,72 поднялся до 11,48 баллов. Хотя данный результат также согласно интерпретации результатов, соответствует среднему уровню развития трудовой активности, однако высокий уровень теперь демонстрируют на 31% обучающихся больше, а обучающиеся, демонстрирующие низкий уровень, отсутствуют.

При анализе полученных результатов особое внимание следует уделить тому, что после реализации программы проекта «Мой маленький бизнес план» на 31,4% увеличился средний показатель по группе в вопросе «Нравится ли работать над

идеи собственного бизнеса?». На 21% увеличился средний показатель лояльности в вопросе деятельности в трудовой бригаде, на 20% увеличилось желание и активность при уходе за растениями, и на 19% в работе по созданию нового продукта. Для подтверждения значимости полученных результатов использовался коэффициент корреляции Спирмена; по результатам расчета зависимость признаков является статистически значимой.

По завершении работы над проектом, обучающиеся приобрели: практические навыки по отбору растений для черенкования, черенкование, уход за черенками и молодыми растениями, подготовки грунта и составления декоративных композиций; предпринимательские навыки по составлению бизнес-плана, подсчет расходов и доходов, поиск конкурентов, определять оптимальную стоимость продукта. Деятельность по реализации проекта направлена оказала влияние на формирование позитивного отношения к труду.

Выводы. В ходе реализации программы проекта произошли позитивные изменения таких качеств обучающихся, как инициативность, креативность, стремление к участию в общей работе, ответственность; усилились навыки планирования, саморегуляции, анализа, работы в группе. Участие в проекте оказало влияние на формирование образовательных результатов, таких как метапредметные: планирование, саморегуляция, анализ, работа в группе; предметные результаты: освоение приемов вегетативного размножения растений, влияние среды на рост растений; личностные результаты: гражданская идентичность. Обучающиеся находили себя в роли участников благотворительной деятельности и ощущали, что их труд оказывает положительное влияние на людей. Значимым результатом является профориентационный характер проекта, который позволил обучающимся познакомиться с профессиями, связанными с фитодизайном и предпринимательской деятельностью и основами маркетинга.

Литература:

1. Аллагулов, А.М. Особенности педагогического образования в России (конец XIX – начало XX в.) / А.М. Аллагулов // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: материалы Четвертой нац. науч.-практ. конф. М.: АСОУ, 2008. – С. 15-17
2. Большая советская энциклопедия: в 30 т. – Т. 20 // под ред. А.М. Прохорова. – Изд. 3-е. – М.: Советская энциклопедия, 1975. – 825 с.
3. Каргапольцев, С.М. Воспитание трудовой направленности гражданственности личности в современном образовании / С.М. Каргапольцев, С.Е. Матушкин // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16293> (дата обращения: 21.07.2025)
4. Макаренко, А.С. Трудовое воспитание / сост. Л.Ю. Гордин. – Минск: Нар. асвета, 1977. – 256 с.
5. Методические рекомендации по организации труда, трудового воспитания обучающихся в общеобразовательных организациях. – URL: <https://xn--80adrabb4acgksdjbafk0u.xn--p1ai/upload/iblock/af0/7fqlk24rfoa4d4j7w3yhu3qh0nc6071n.pdf> (дата обращения: 21.07.2025)
6. Сомова, Д.В. Трудовое воспитание в советской школе 1920-х гг. / Д.В. Сомова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 5. – С. 46-50. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/65297.htm>
7. Тарханов, О.В. «Капитал»: истоки незавершенности и следствия / О.В. Тарханов // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2024. – Т. 9. – № 6(147). – С. 11-23. – DOI 10.36871/ek.up.r.2024.06.09.002. – EDN MSCZJX.
8. Урунтаева, Г.А. Трудовое воспитание школьников: подходы к диагностике эффективности организации / Г.А. Урунтаева. – М.: Просвещение, 2015. – 136 с.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат физико-математических наук, доцент Яковлева Елена Николаевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

кандидат педагогических наук Фирер Анна Владимировна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студентка Липинская Виктория Алексеевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

СИСТЕМА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СИММЕТРИЧЕСКИХ МНОГОЧЛЕНОВ

Аннотация. В статье рассматривается использование системы индивидуальных заданий по теме «Симметрические многочлены и их приложения» для активизации познавательной деятельности студентов. Авторы предлагают использовать эти задания не только при отработке основных навыков выражения симметрических многочленов через элементарные, но и при решении задач повышенной трудности. Приведены примеры индивидуальных заданий. Отмечается важность глубокой проработки изучаемой темы, ее связь со школьной математикой. Самостоятельная работа над заданиями способствует формированию профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования. Авторы делают вывод о пользе такой деятельности для студентов. Авторы предлагают для изучения многочленов от нескольких неизвестных использовать систему индивидуальных заданий по теме «Симметрические многочлены и их приложения». Выполняя эти задания, студенты более осознанно изучают теоретический курс, проводят параллели между школьной и вузовской математикой. В статье приведены примеры решения олимпиадных задач, в решении которых используются симметрические многочлены. Авторами отмечается возможность применения описанных заданий во внеурочной деятельности в школе.

Ключевые слова: симметрические многочлены, элементарные симметрические многочлены, система индивидуальных заданий.

Annotation. The article discusses the use of a system of individual assignments on the topic «Symmetric polynomials and their applications» to enhance students' cognitive activity. The authors suggest using these tasks not only in practicing the basic skills of expressing symmetric polynomials through elementary ones, but also in solving problems of increased difficulty. Examples of individual tasks are given. The importance of in-depth study of the topic under study, its connection with school mathematics, is noted. Independent work on assignments contributes to the formation of professional competencies of bachelors of pedagogical education. The authors conclude that such activities are beneficial for students. The authors propose to use a system of individual assignments on the topic «Symmetric polynomials and their applications» to study polynomials from several unknowns. By completing these tasks, students more consciously study the theoretical course, drawing parallels between school and university

mathematics. The article provides examples of solving Olympiad problems using symmetric polynomials. The authors note the possibility of applying the described tasks in extracurricular activities at school.

Key words: symmetric polynomials, elementary symmetric polynomials, system of individual tasks.

Введение. Алгебра многочленов – это один из разделов высшей алгебры, основы которого закладываются в школьном курсе математики. Поэтому важно в подготовке будущих учителей математики относиться к изучению тем алгебры многочленов неформально. При изучении понятий, известных из школьного курса математики, уместно проводить аналогии между вузовским и школьным подходом к определению этих понятий и полноте изложения свойств. Подготовка бакалавров педагогического образования предполагает разностороннее и углубленное изучение темы «Алгебра многочленов» для использования аппарата теории многочленов в других математических науках и в преподавании математики в школе.

Алгебра многочленов является традиционным разделом курса алгебры, изучаемом в вузе будущими учителями математики.

Среди многочленов с несколькими неизвестными выделяются многочлены, которые не меняются при любой перестановке переменных. Их называют симметрическими многочленами. Так как любая перестановка может быть осуществлена путем последовательных перестановок двух элементов, то многочлен является симметрическим, если он не изменяется при перестановке любых двух переменных [1].

В школе с симметрическими многочленами учащиеся встречаются при решении систем уравнений, при изучении формул Виета, при решении олимпиадных задач.

Элементарные симметрические многочлены служат основой теории симметрических многочленов (ввиду основной теоремы о симметрических многочленах).

Изложение основного материала статьи. С целью активизации познавательной деятельности студентов при изучении темы «Многочлены от нескольких неизвестных» можно использовать индивидуальные задания по вариантам на тему «Симметрические многочлены и их приложения». Они направлены не только на выполнение типовых заданий, отработку основных навыков выражения симметрических многочленов через элементарные, но и решение задач на применение симметрических многочленов для задач повышенной трудности. Как правило, решение таких заданий вызывает затруднения у студентов. Им приходится дополнительно изучать предложенную литературу и методические материалы.

Можно предложить следующие задания:

1. Разложить на множители многочлен

$$f(x_1, x_2, x_3) = S(x_1^2 x_2) + 3S(x_1^2 x_2 x_3) + 2S(x_1^2 x_2^2)$$

2. Освободиться от иррациональности в знаменателе дроби

$$\frac{1}{2-\alpha}, \text{ где } \alpha - \text{корень неприводимого над полем } P \text{ многочлена}$$

$$\alpha^2 - \alpha^2 + \alpha + 2.$$

3. Составить многочлен, корнями которого являются квадраты корней многочлена $f(x) = x^3 + 2x - 1$.

4. Решите систему уравнений над полем R :

$$\begin{cases} x_1^2 + x_2^2 + x_3^2 = 6, \\ x_1^3 + x_2^3 + x_3^3 - x_1 x_2 x_3 = -4, \\ x_1 x_2 + x_1 x_3 + x_2 x_3 = -3. \end{cases}$$

5. Найти сумму кубов корней многочлена

$$x^3 + 2x - 1.$$

6. Доказать тождество

$$(a+b+c)^4 - (b+c)^4 - (a+c)^4 - (a+b)^4 + a^4 + b^4 + c^4 = 12abc(a+b+c).$$

Теория симметрических многочленов может быть применена к решению систем алгебраических уравнений вида

$$f_i(x_1, x_2, \dots, x_n) = 0 \quad (i = 1, 2, \dots, n),$$

где $f_1, f_2, \dots, f_n$ – симметрические многочлены. Выразив левые части уравнения через $\sigma_1, \sigma_2, \dots, \sigma_n$, иногда удастся решить получившуюся систему уравнений относительно $\sigma_1, \sigma_2, \dots, \sigma_n$ и тем самым найти значения многочленов $\sigma_1, \sigma_2, \dots, \sigma_n$ в точках, являющихся решениями исходной системы. Далее, из формул Виета следует, что если значения $\sigma_1, \sigma_2, \dots, \sigma_n$ в точке $(e_1, e_2, \dots, e_n)$ равны $\sigma_1, \sigma_2, \dots, \sigma_n$, то $e_1, e_2, \dots, e_n$ – корни уравнения $t^n - \sigma_1 t^{n-1} + \sigma_2 t^{n-2} - \dots + (-1)^n \sigma_n = 0$.

Таким образом, решение исходной системы сводится к решению одного или нескольких уравнений n -степени с одним неизвестным [2].

Большой интерес вызывает у студентов пятое задание. Выстраивая логику решения этого задания, студент должен знать, каким образом связаны корни многочлена с его коэффициентами (формулы Виета). А также знать, каким образом можно выразить степенные суммы через элементарные симметрические многочлены. В этом примере, обозначив корни данного многочлена через x_1, x_2, x_3 , запишем искомый многочлен третьей степени в общем виде: $g(x) = x^3 + \alpha_1 x^2 + \alpha_2 x + \alpha_3$

Коэффициенты этого многочлена $\alpha_1 = -(x_1^3 + x_2^3 + x_3^3)$, $\alpha_2 = x_1^3 x_2^3 + x_1^3 x_3^3 + x_2^3 x_3^3$, $\alpha_3 = -x_1^3 x_2^3 x_3^3$.

По заданному многочлену находим значения $\sigma_1 = 0$, $\sigma_2 = 2$, $\sigma_3 = 1$. Подставляя все полученные данные, найдем значения для коэффициентов.

$$\begin{aligned} (x_1^3 + x_2^3 + x_3^3) &= (\sigma_1^3 - 3\sigma_1\sigma_2 + 3\sigma_3) = -3, \quad x_1^3 x_2^3 + x_1^3 x_3^3 + x_2^3 x_3^3 = \sigma_2^2 - 3\sigma_1\sigma_2\sigma_3 + 3\sigma_3^2 = 11, \\ x_1^3 x_2^3 x_3^3 &= -\sigma_3^3 = -1. \end{aligned}$$

Искомый многочлен имеет вид: $g(x) = x^3 - 3x^2 + 11x - 1$.

Будущим учителям математики важно быть готовым к различного вида деятельности в школе. В том числе и вести подготовку обучающихся к олимпиадам различного уровня.

При подготовке школьников к олимпиадам по математике, часто рассматривают задания, связанные с решением нелинейных уравнений, неравенств и их систем. Нередко удастся найти довольно изящные решения этих задач, используя симметрические многочлены.

Если дана система уравнений, левые части которых представляют собой симметрические многочлены, то их можно выразить через элементарные. И система станет проще. Решив ее, вернемся к исходным неизвестным и решим систему относительно них.

Исходная система уравнений изначально может быть не симметричной, но ее можно привести к таковой [2]. Например:

$$\begin{cases} x + 2y - 3z = a, \\ x^2 + 4y^2 + 9z^2 = b^2, \\ x^3 + 8y^3 - 27z^3 = a^3 \end{cases} (1)$$

Сделав замену $x = u, y = 2v, z = -3w$ получим симметричную систему:

$$\begin{cases} u + v + w = a, \\ u^2 + v^2 + w^2 = b^2, \\ u^3 + v^3 + w^3 = a^3 \end{cases} (2)$$

Выразив левые части уравнений системы через элементарные симметрические многочлены

$$\begin{cases} \sigma_1 = a, \\ \sigma_1^2 - 2\sigma_2 = b^2, \\ \sigma_1^3 - 3\sigma_1\sigma_2 + 3\sigma_3 = a^3. \end{cases}$$

и решив полученную систему, найдем значения $\sigma_1 = a, \sigma_2 = \frac{1}{2}(a^2 - b^2), \sigma_3 = \frac{1}{2}a(a^2 - b^2)$.

Возвращаясь к неизвестным u, v, w :

$$\begin{cases} u + v + w = a, \\ uv + uw + vw = \frac{1}{2}(a^2 - b^2), \\ uvw = \frac{1}{2}a(a^2 - b^2). \end{cases}$$

По формулам Виета u, v, w являются корнями кубического уравнения $t^3 - at^2 + \frac{1}{2}(a^2 - b^2)t - \frac{1}{2}a(a^2 - b^2) = 0$.

Левая часть уравнения разлагается на множители:

$$t^3 - at^2 + \frac{1}{2}(a^2 - b^2)t - \frac{1}{2}a(a^2 - b^2) = (t - a)\left(t^2 + \frac{1}{2}(a^2 - b^2)\right).$$

Следовательно, корнями этого уравнения являются числа

$$t_1 = a, t_2 = \sqrt{\frac{b^2 - a^2}{2}}, t_3 = -\sqrt{\frac{b^2 - a^2}{2}}.$$

Отсюда перестановками решений $u = a, v = \sqrt{\frac{b^2 - a^2}{2}}, w = -\sqrt{\frac{b^2 - a^2}{2}}$, получим все шесть решений системы (2).

Возвращаясь к замене, получим решения исходной системы:

$$\begin{array}{lll} 1) & x = a, & y = \frac{1}{2}\sqrt{\frac{b^2 - a^2}{2}}, & z = \frac{1}{2}\sqrt{\frac{b^2 - a^2}{2}}; \\ 2) & x = a, & y = -\frac{1}{2}\sqrt{\frac{b^2 - a^2}{2}}, & z = -\frac{1}{2}\sqrt{\frac{b^2 - a^2}{2}}; \\ 3) & x = \sqrt{\frac{b^2 - a^2}{2}}, & y = \frac{a}{2}, & z = \frac{1}{2}\sqrt{\frac{b^2 - a^2}{2}}; \\ 4) & x = \sqrt{\frac{b^2 - a^2}{2}}, & y = -\frac{1}{2}\sqrt{\frac{b^2 - a^2}{2}}, & z = -\frac{a}{2}; \\ 5) & x = -\sqrt{\frac{b^2 - a^2}{2}}, & y = \frac{a}{2}, & z = -\frac{1}{2}\sqrt{\frac{b^2 - a^2}{2}}; \\ 6) & x = -\sqrt{\frac{b^2 - a^2}{2}}, & y = \frac{1}{2}\sqrt{\frac{b^2 - a^2}{2}}, & z = -\frac{a}{2}. \end{array}$$

Симметрические многочлены используются также и для доказательства некоторых тождеств. Например, в задании: доказать, что если $x + y + z = 0$, то $x^4 + y^4 + z^4 = 2(xy + xz + yz)^2$.

Условие представляет собой $\sigma_1 = 0$.

Выразив левую часть через элементарные симметрические многочлены, и учитывая, что $\sigma_1 = 0$, придем к равенству с левой частью.

В задании на доказательство тождеств может не содержаться условия. Например, нужно доказать, что

$$(a + b + c)^4 + (-a + b + c)^4 + (a - b + c)^4 + (a + b - c)^4 = 4(a^4 + b^4 + c^4) + 24(a^2b^2 + a^2c^2 + b^2c^2).$$

Левая часть доказываемого равенства имеет вид

$$\begin{aligned} & \sigma_1^4 + (\sigma_1 - 2a)^4 + (\sigma_1 - 2b)^4 + (\sigma_1 - 2c)^4 = \\ & = \sigma_1^4 + 3\sigma_1^4 - 4\sigma_1^3(2a + 2b + 2c) + 6\sigma_1^2(4a^2 + 4b^2 + 4c^2) - \\ & - 4\sigma_1(8a^3 + 8b^3 + 8c^3) + 16a^4 + 16b^4 + 16c^4 = \\ & = \sigma_1^4 + 3\sigma_1^4 - 8\sigma_1^4 + 24\sigma_1^2\sigma_2 - 32\sigma_1\sigma_3 + 16\sigma_4 = \\ & = -4\sigma_1^4 + 24\sigma_1^2(\sigma_1^2 - 2\sigma_2) - 32\sigma_1(\sigma_1^3 - 3\sigma_1\sigma_2 + 3\sigma_3) + \\ & + 16(\sigma_1^4 - 4\sigma_1^2\sigma_2 + 2\sigma_2^2 + 4\sigma_1\sigma_3) = \\ & = 4\sigma_1^4 - 16\sigma_1^2\sigma_2 - 32\sigma_1\sigma_3 + 32\sigma_2^2. \end{aligned}$$

Преобразуем правую часть:

$$4s_4 + 24O(a^2b^2) = 4(\sigma_1^2 - 4\sigma_1^2\sigma_2 + 2\sigma_2^2 + 4\sigma_1\sigma_3) + 24(\sigma_2^2 - 2\sigma_1\sigma_3) = \\ = 4\sigma_1^4 - 16\sigma_1^2\sigma_2 - 32\sigma_1\sigma_3 + 32\sigma_2^2.$$

Таким образом, требуемое равенство доказано.

Задачи на доказательства неравенств, где можно применить теорию симметрических многочленов достаточно часто встречаются в олимпиадных заданиях. Например: доказать, что для любых действительных чисел справедливо неравенство $x^2 + y^2 + z^2 \geq xy + xz + yz$. Это неравенство можно доказать, выразив левую и правую части неравенства через $\sigma_1, \sigma_2, \sigma_3$. Затем используем неравенство $\sigma_1^2 \geq 3\sigma_2$, которое, в свою очередь, получается из очевидного неравенства $(x-y)^2 + (y-z)^2 + (z-x)^2 \geq 0$. Разумеется, нужен навык решения подобных задач. Поэтому подборка индивидуальных заданий, предлагаемых авторами будет полезной для решения данной проблемы.

Система индивидуальных заданий, содержащих практические задания и контрольные вопросы по теме, поможет студентам глубже разобраться в теории, получить практический опыт решения олимпиадных задач. Самостоятельная работа над заданиями способствует формированию профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования. В дальнейшем, начиная свою профессиональную деятельность, этот небольшой, но содержательный раздел алгебры, можно вынести на отдельный элективный курс или рассмотреть эту тему в рамках подготовки школьников к олимпиадам. Кроме того, выполнение индивидуальных заданий по теме «Симметрические многочлены и их приложения» подразумевает, что студент должен довольно подробно разобраться с темой «Теорема Виета. Формулы Виета», рассмотреть частные случаи и примеры использования. Это также пригодится обучающимся в их будущей профессиональной деятельности.

Отчетность по выполненным индивидуальным заданиям может быть организована в системе Moodle. Здесь же для студентов размещаются сами задания и дополнительные материалы для их выполнения.

Выводы. В результате проведенного исследования на основании результатов промежуточного контроля после использования систем индивидуальных заданий по теме «Симметрические многочлены и их приложения», можно сделать вывод, что целенаправленная работа по формированию профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования с применением специально подобранной системы индивидуальных заданий способствуют активизации познавательной деятельности студентов, осознанию взаимосвязи школьной и вузовской математики.

Литература:

1. Болтянский, В.Г. Симметрия в алгебре / В.Г. Болтянский, Н.Я. Виленкин. – Москва: МЦНМО, 2002. – 240 с.
2. Винберг, Э.Б. Алгебра многочленов. – Москва: Просвещение, 1980. – 176 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яриев Артем Александрович

Оренбургский институт путей сообщения (филиал)

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Приволжский государственный университет путей сообщения» (г. Оренбург);

педагог дополнительного образования Биксандаев Альберт Егорович

Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного

образования Центр внешкольной работы «Истоки» (г. Челябинск)

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СПОРТИВНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ДЖИУ-ДЖИТСУ В РОССИИ

Аннотация. Мир спорта постоянно меняется, появляются новые спортивные дисциплины. Многие специалисты (например, А.Б. Гаськов, 1999; В.И. Филимонов, 2001; И.Б. Казиков, 2006; Г.С. Туманян, 2006 и другие) исследуют проблемы подготовки элитных спортсменов и организации их тренировочного процесса в условиях всё более жесткой конкуренции на российском и международном уровнях. Несмотря на обширные исследования, появление новых видов спорта привело к тому, что некоторые важные аспекты спортивной подготовки до сих пор недостаточно изучены. Существующие исследования, хотя и значительны, не полностью охватывают все сложности подготовки спортсменов в современной спортивной среде, особенно с учётом постоянного возникновения новых дисциплин и изменений в подходах к тренировкам. Поэтому требуется дальнейшее изучение и углубление знаний в этой области. Появление новых спортивных дисциплин требует разработки современного методического материала. Разработка методического обеспечения, научного обоснования эффективности тех или иных методик не всегда успевает за новыми видами спорта. Проблема разработки методического обоснования стоит особенно остро, так как позволяет оптимизировать тренировочный процесс, улучшить спортивные результаты. Проведенное исследование показало нехватку методических материалов для эффективного проведения учебно-тренировочного процесса. Проведенный опрос среди тренерского состава выявил, что тренеры пользуются чаще всего методиками близких спортивных дисциплин к виду спорта джиу-джитсу таких как дзю-до, каратэ, тхэквондо. Необходимость разработки методического и диагностического оборудования именно Методические материалы в спортивном джиу-джитсу крайне мало, что способствует снижению интереса к спортивной дисциплине.

Ключевые слова: джиу-джитсу, методика, диагностика, комплексный подход, теоретический анализ, педагогическое наблюдение.

Annotation. The world of sports is constantly changing, new sports disciplines are emerging. The problems of training high-class athletes and managing their training activities in the face of ever-increasing competition in the Russian and international arenas are the subject of research by many specialists (A.B. Gaskov, 1999; V.I. Filimonov, 2001; I.B. Kazikov, 2006; G.S. Tumanyan, 2006, etc.). However, due to the emergence of new sports, many aspects of athletic training remain overlooked. The emergence of new sports disciplines requires the development of modern methodological material. The development of methodological support and scientific substantiation of the effectiveness of certain techniques does not always keep pace with new sports. The problem of developing a methodological justification is particularly acute, as it allows optimizing the training process and improving athletic performance. The conducted research has shown a lack of methodological materials for the effective implementation of educational and training activities.

Key words: jiu-jitsu, methodology, diagnostics, integrated approach, theoretical analysis, pedagogical observation.

Введение. Современный мир спорта представляет собой невероятно динамичную и разнообразную систему. Постоянное возникновение новых дисциплин, модификация существующих и ежегодные корректировки

классификационных списков свидетельствуют о бурном развитии этой сферы. Множество школ и методических систем, часто основывающихся на различных философских и теоретических подходах, сосуществуют параллельно, предлагая спортсменам разнообразные пути к достижению высоких результатов. Однако парадокс заключается в том, что стремительное появление новых видов спорта не всегда сопровождается адекватным научным исследованием.

Джиу-джитсу – это сложный и многогранный вид боевого искусства, требующий от атлета высокой координации движений и глубокого понимания тактики. Его многочисленные стили и направления можно условно разделить на три основные категории: спортивное джиу-джитсу, ориентированное на соревнования; прикладное джиу-джитсу, фокусирующееся на самообороне и реальных боевых ситуациях; и традиционное джиу-джитсу, хранящее и развивающее исторически сложившиеся техники и философию. В России официальное признание джиу-джитсу как вида спорта произошло сравнительно недавно – в 2003 году. Это событие знаменовало собой начало активного развития и популяризации этого вида единоборств на территории нашей страны. Соревновательные аспекты джиу-джитсу требуют от спортсменов мастерского владения широким арсеналом приёмов. Быстрые и эффективные атаки, разнообразные удары (как ногами, так и руками), броски, болевые и удушающие приемы – всё это неотъемлемые элементы успешного выступления. Однако, техническое мастерство в джиу-джитсу не ограничивается только лишь отточенностью отдельных приемов [1].

Важнейшую роль играет умение эффективно перемещаться на ковре, быстро менять позицию и маневрировать, избегая атак соперника и создавая возможности для собственных. Именно поэтому, тренировочный процесс юных спортсменов, особенно на начальном этапе, часто включает элементы смежных единоборств. Интеграция приёмов и методик из дзюдо, классической борьбы, бокса, тхэквондо и других видов боевых искусств позволяет разнообразить тренировки, развивать дополнительные физические качества и искать новые, более эффективные подходы к подготовке. Такой комплексный подход способствует более гармоничному развитию спортсмена, укрепляя его физическую форму и расширяя его тактический арсенал. Однако, анализ современных тренировочных программ выявляет определённые проблемы. Часто в практике работы с юными спортсменами начальной подготовки используется недостаточный объем упражнений, направленных на развитие координационных способностей. Это приводит к однообразию тренировок и замедлению прогресса в овладении техникой. Данная проблема является весьма актуальной и требует тщательного изучения и разработки новых методических подходов. Несмотря на то, что джиу-джитсу пока не включено в программу Олимпийских игр, этот вид спорта уже более двадцати лет пользуется популярностью на национальном и международном уровнях. Спортсмены регулярно участвуют в первенствах и чемпионатах России, Европы и мира, демонстрируя высокий уровень мастерства и упорство. Более того, джиу-джитсу является частью программы Всемирных игр и Всемирных Игр Боевых Искусств, что подтверждает его значимость в мировом сообществе единоборств. Система спортивного признания в джиу-джитсу включает присвоение спортивных званий, таких как «Мастер спорта России», «Мастер спорта международного класса». Кроме того, лучшие спортсмены и тренеры могут быть удостоены почётных званий «Заслуженный мастер спорта России» и «Заслуженный тренер России». Это стимулирует атлетов к достижению высоких результатов и способствует развитию этого вида спорта в стране. В России развитие джиу-джитсу осуществляется преимущественно в рамках спортивных клубов и секций. Однако, постепенно наблюдается тенденция к распространению джиу-джитсу в спортивных школах, что позволяет более эффективно использовать в тренировочном процессе возможности интеграции с другими видами единоборств. Это способствует более всестороннему развитию спортсменов и повышению их конкурентоспособности на соревнованиях. В целом, джиу-джитсу в России динамично развивается, привлекая всё больше последователей и пополняя ряды опытных спортсменов и квалифицированных тренеров. Анализ научной и методической литературы в области развития координационных способностей у юных спортсменов начального этапа обучения позволяет определить перспективные направления для дальнейшего совершенствования тренировочного процесса и достижения более высоких результатов [3].

Изложение основного материала статьи. Многие аспекты, критически важные для эффективной подготовки спортсменов, остаются неизученными, что создает значительные пробелы в педагогической практике. В результате, тренировочный процесс в некоторых дисциплинах часто протекает без достаточной научной базы. Преподаватели и тренеры зачастую вынуждены опираться на адаптированные методики, разработанные для других, базовых, видов спорта, не учитывая специфические особенности новой дисциплины. Это приводит к неэффективности тренировочного процесса и снижению спортивных результатов. Наглядным примером такой ситуации является подготовка спортсменов в единоборствах, в частности, в джиу-джитсу. Несмотря на наличие широкого спектра, научно-обоснованных методик в смежных видах единоборств, они не могут в полной мере обеспечить эффективную подготовку в джиу-джитсу. Специфика этого вида спорта, включающая сложные технические элементы, тактические нюансы и высокие требования к физической выносливости и гибкости, требует разработки собственных, специализированных методик. Поэтому, создание таких методик является актуальной задачей, требующей внимания со стороны ученых и практиков. Актуальность исследования методического обеспечения тренировочного процесса в джиу-джитсу обусловлена необходимостью повышения эффективности подготовки спортсменов, особенно в детско-юношеском спорте. Нехватка специализированных методик негативно сказывается на результатах соревнований и может привести к травмам из-за неправильной нагрузки. Для решения этой проблемы проведено глубокое исследование, которое позволит разработать оптимальные методы тренировки, учитывающие все физиологические и психологические особенности спортсменов. В рамках нашего исследования использованы следующие методы:

1. Теоретический анализ и обобщение данных научно-методической литературы. Этот этап предполагает систематический обзор существующих публикаций по физической культуре, спортивной медицине, биомеханике и методике тренировки в единоборствах. Анализ литературы позволит определить существующие подходы к подготовке спортсменов и выделить основные пробелы в методическом обеспечении джиу-джитсу. Особое внимание будет уделено исследованиям анатомических, физиологических и биомеханических особенностей движений в джиу-джитсу.

2. Метод опроса. Будет проведен опрос спортсменов, тренеров и судей по джиу-джитсу с целью выявления их мнений о существующих методиках тренировки и о необходимости их совершенствования. Опрос позволит получить ценную информацию о практических проблемах и о недостатках существующих методик.

3. Метод контрольных упражнений. Этот метод позволит оценить эффективность разработанных методик путем проведения контрольных замеров физической подготовки спортсменов до и после введения новых методик тренировки. Контрольные упражнения будут подобраны с учетом специфики джиу-джитсу и будут направлены на оценку силы, выносливости, гибкости, скорости и координации движений.

4. Педагогическое наблюдение. Систематическое наблюдение за тренировочным процессом позволит оценить эффективность новых методик в реальных условиях. Наблюдение будет проводиться как на индивидуальных, так и на групповых занятиях, что позволит выявить индивидуальные особенности спортсменов и адаптировать методики под их нужды.

5. Метод экспертных оценок. Для объективной оценки результатов исследования будут привлечены ведущие специалисты в области джиу-джитсу и спортивной науки. Эксперты проведут анализ полученных данных и оценят эффективность разработанных методик. Их мнение будет учтено при формулировании выводов и рекомендаций. Таким образом, данное исследование направлено на создание полноценной научно-обоснованной методической базы для подготовки спортсменов по джиу-джитсу, что позволит повысить эффективность тренировочного процесса и достичь более высоких спортивных результатов [4].

Данное исследование посвящено и систематизации технического арсенала джиу-джитсу, с целью оптимизации процесса обучения и повышения эффективности подготовки спортсменов. Ключевым тезисом работы является утверждение о том, что структурированный подход к изучению техники джиу-джитсу, основанный на четко определенной иерархии и взаимосвязи технических действий, существенно влияет на качество тренировочного процесса и, как следствие, на спортивные результаты. Это достигается не только за счет более эффективного планирования учебных программ, но и за счет реализации принципов педагогики, обеспечивающих оптимальное усвоение сложных двигательных навыков. Первое основное направление исследования фокусируется на важности систематизации технического арсенала.

Мы концентрируем свое внимание на том, что продуманная соподчиненность и взаимосвязь технических элементов джиу-джитсу – от простых базовых приемов к более сложным комбинациям – являются основополагающими для успешного обучения. Эта систематизация позволяет тренерам более эффективно планировать тренировочный процесс, распределяя нагрузку и учитывая индивидуальные особенности спортсменов. Такой подход значительно упрощает процесс обучения и позволяет избежать ошибок, которые часто возникают при хаотичном изучении техники. Более того, систематизация способствует лучшему пониманию спортсменами сущности техники и развитию тактического мышления, позволяя им выбирать наиболее эффективные приемы в конкретных ситуациях поединка. Разработка экспериментальных программ подготовки спортсменов, основанных на принципах систематизации, является одним из главных направлений исследования.

Также мы рассматриваем рационализацию процесса обучения двигательным действиям. Мы предлагаем оригинальную схему последовательности изучения технических действий, разделив их на группы в зависимости от положения борцов (стоя и лежа). Эта схема, разработанная на основе анализа существующих методик, предполагает поэтапное освоение техники, начиная с простых элементов и постепенно переходя к более сложным. Каждый этап обучения включает в себя формирование представлений о технике приема, отработку отдельных элементов и, наконец, выработку устойчивых навыков выполнения приемов различных классов и групп. Подобный подход обеспечивает плавный переход от одного уровня сложности к другому, минимизируя риск травмирования и способствуя более глубокому усвоению материала.

Эта схема является не просто перечислением приемов, а структурированной системой, учитывающей логическую взаимосвязь между ними [1].

Также разработан комплекс средств и методов начальной технической подготовки юных спортсменов. Этот комплекс включает в себя не только изучение основных технических действий, но и использование подводящих и подготовительных упражнений, способствующих развитию необходимых физических качеств и координации движений. Важно отметить, что комплекс также содержит эффективные методы контроля освоения техники, позволяющие тренеру объективно оценить уровень подготовки каждого спортсмена. Применение этого комплекса, как утверждает автор, приводит к достоверному улучшению технико-тактической и физической подготовленности юных спортсменов, повышению результативности соревновательных выступлений и, в целом, повышает качество учебно-тренировочного процесса. Это достигается за счет индивидуального подхода, учета возрастных особенностей и системного подхода к обучению.

Тщательный анализ существующей научной литературы, посвященной построению тренировочного процесса для начинающих спортсменов в джиу-джитсу, выявил существенный пробел в освещении вопросов начальной технической подготовки. Многие аспекты этой важной темы остаются недостаточно изученными и разработанными, что подчеркивает актуальность и необходимость углубленного исследования педагогических подходов в данной области. Эта проблема подтвердилась результатами масштабного анкетирования, проведенного среди 26 тренеров из различных городов России (Санкт-Петербург, Москва, Казань, Всеволожск, Приозерск, Челябинск, Оренбург и др.), подготавливающих спортсменов к соревнованиям по джиу-джитсу.

Анализ полученных данных позволил сформулировать ряд важных выводов, указывающих на серьезные недостатки в существующей системе подготовки. Во-первых, большинство опрошенных тренеров признались, что не используют специализированных методик технической подготовки, разработанных специально для джиу-джитсу. Это свидетельствует о недостатке научно обоснованных программ тренировок, адаптированных к специфике этого вида единоборств. Отсутствие таких методик создает значительные трудности в планировании тренировочного процесса, особенно в отношении спортсменов разных возрастных групп. Необходимость разработки индивидуальных программ, учитывающих физиологические и психологические особенности юниоров, подростков и взрослых, является крайне важной задачей. В настоящее время тренеры зачастую вынуждены импровизировать, используя общие принципы подготовки, не всегда эффективные именно для джиу-джитсу. Во-вторых, анкетирование выявило серьезную проблему популяризации джиу-джитсу как самостоятельного вида спорта. Недостаток информации о правилах соревнований, календаре турниров, а также отсутствие широкого освещения достижений в этом виде спорта в СМИ приводят к снижению интереса к джиу-джитсу, как к отдельной дисциплине. В результате, соревнования по джиу-джитсу часто воспринимаются как промежуточный этап подготовки к выступлениям в других видах единоборств, таких как дзюдо, самбо, каратэ или бокс. Это приводит к тому, что на соревнованиях по джиу-джитсу преобладают спортсмены, имеющие опыт в других единоборствах, а не специализирующиеся именно на джиу-джитсу.

Такая ситуация не способствует развитию джиу-джитсу как самостоятельного вида спорта и создаёт неравные условия для спортсменов, специализирующихся именно в данном виде единоборств. В-третьих, недостаток информации о правилах соревнований и их низкая распространенность создают дополнительные трудности для подготовки спортсменов. Тренеры сталкиваются с проблемой нехватки доступных и актуальных материалов, описывающих правила, тактику и стратегию соревнований. Это затрудняет подготовку спортсменов к различным соревновательным ситуациям и снижает эффективность тренировочного процесса. Отсутствие единой, доступной и понятной базы знаний о правилах соревнований создаёт препятствия для развития джиу-джитсу в России. Необходимо активное внедрение информационных технологий для решения этой проблемы – создание онлайн-баз данных, проведение семинаров и мастер-классов для тренеров и судей, перевод и распространение материалов о правилах соревнований на разных языках.

Выводы. В заключение можно сказать, что результаты проведенного исследования подчеркивают необходимость разработки и внедрения специализированных методик технической подготовки для начинающих спортсменов по джиу-джитсу, активной популяризации этого вида спорта и создания условий для подготовки высококвалифицированных спортсменов. Только комплексный подход, включающий разработку научно обоснованных тренировочных программ, популяризацию джиу-джитсу среди молодежи и повышение осведомленности о правилах соревнований, позволит добиться

значительного прогресса в развитии этого динамично развивающегося вида единоборств в России. Необходимо активное взаимодействие научных учреждений, спортивных федераций и тренеров для решения выявленных проблем и создания эффективной системы подготовки спортсменов по джиу-джитсу.

Литература:

1. Давиденко, Д.Н. Здоровье и образ жизни: учеб.-метод. пособие / Д.Н. Давиденко, В.А. Щеголев, А.И. Суханов [и др.]. – СПб.: ВИФК, 2003. – 100 с.
2. Теория и методика физической культуры: учебник / под ред. Ю.Ф. Курамшина. – 4-е изд., стереотип. – М.: Советский спорт, 2010. – 464 с.
3. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник / Л.П. Матвеев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ФиС: СпортАкадемПресс, 2008. – 544 с.
4. Ярцев, А.А. Досуговая деятельность студента – дополнительное образовательное пространство: педагогические подходы и принципы проектирования / А.А. Ярцев, О.Ю. Малахова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67(1). – С. 271-274
5. Ярцев, А.А. Досуговая деятельность как фактор профессионального становления будущего педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Ярцев. – Нижний Новгород, 2004. – 154 с.
6. Физическая культура студента: учебник для студ. вузов / под общ. ред. В.И. Ильинича. – М.: Гардарики, 2003. – 448 с.

Педагогика

УДК 372.878

кандидат педагогических наук, доцент Ясинских Людмила Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);

аспирант Чжан Чуньсю

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);
Средняя школа № 11 (г. Чанчунь)

РАЗВИТИЕ ХОРОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ КИТАЙСКИХ ШКОЛ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ИСКУССТВА «БАНЦЯН»

Аннотация. Актуальность рассматриваемой в статье проблемы связана с разработкой новых направлений развития школьного музыкального образования в Китае, среди которых приобщение подрастающего поколения к традиционным национальным культурным ценностям является приоритетным. Большими перспективами в решении заявленной проблемы обладают уроки музыки, в содержание которых активно вводится национальный региональный компонент, представленный таким популярным жанром музыкального искусства, как китайская опера. Цель статьи – раскрыть педагогический потенциал искусства хорового подпевания «банцян» Сычуаньской оперы в развитии хорового исполнительства обучающихся китайских школ, определить принципы организации этого процесса и эффективные методы, способствующие его реализации на уроках музыки в школах Китая. Методологической основой статьи являются: теория культурной идентификации человека посредством приобщения к традициям национальной культуры; положения Образовательного стандарта в области искусства о ведущей роли пения в музыкальном образовании китайских школьников; идеи о потенциале видов хорового комментирования «банцян» Сычуаньской оперы в развитии навыков хорового исполнительства. В статье использовались такие методы исследования, как анализ литературы, анализ и обобщение педагогического опыта, педагогическое наблюдение. Научная новизна состоит в определении принципов развития хорового исполнительства на уроках музыки (ориентация на национальное музыкальное искусство, единство художественного и технического, уподобление характера музыкальной деятельности на уроке музыкально-творческому процессу). Соответственно выделенным принципам определены методы, нацеленные на обогащение музыкального кругозора обучающихся в процессе знакомства с разными стилями региональных опер и жанрами вокально-хорового комментирования; развитие вокально-хоровых навыков в опоре на приемы искусства хорового подпевания «банцян»; исполнение песен с применением освоенных приемов хорового подпевания «банцян» и разных видов художественной деятельности. Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что авторами предложены методические решения задачи развития хорового исполнительства на уроках музыки в китайских школах, на основе реализации методов педагогики искусства. Это стилевой метод с целью обогащения музыкального кругозора и знакомства обучающихся с региональными операми, жанрами вокально-хорового комментирования; метод наглядно-слухового показа, способствующий освоению обучающимися приемов хорового подпевания искусства «банцян»; метод создания композиций, направленный на привлечение разных видов художественной деятельности в исполнении песни.

Ключевые слова: хоровое исполнительство, «банцян», искусство вокально-хорового комментирования, искусство хорового подпевания, урок музыки, младшие школьники, Китай.

Annotation. The relevance of the problem considered in the article is associated with the development of new directions for the development of school music education in China, among which introducing the younger generation to traditional national cultural values is a priority. Music lessons, the content of which actively introduces a national regional component, represented by such a popular genre of musical art as Chinese opera, have great prospects for solving the stated problem. The purpose of the article is to reveal the pedagogical potential of the art of choral singing «banqiang» of the Sichuan Opera in the development of choral performance of students in Chinese schools, to determine the principles of organizing this process and effective methods that contribute to its implementation in music lessons in Chinese schools. The methodological basis of the article is the provisions of the Educational Standard in the Field of Art on the leading role of singing in the music education of Chinese schoolchildren; ideas about the potential of types of choral commentary «banqiang» of the Sichuan Opera in the development of choral performance skills; the theory of cultural identification of a person through familiarization with the traditions of national culture. The article used such research methods as literature analysis, analysis and generalization of pedagogical experience, pedagogical observation. The scientific novelty consists in defining the principles of development of choral performance in music lessons (orientation towards national musical art, unity of artistic and technical, assimilation of the nature of musical activity in the lesson to the musical and creative process). In accordance with the identified principles, methods are defined aimed at enriching the musical horizons of students in the process of acquaintance with different styles of regional operas and genres of vocal and choral commentary; development of vocal and choral skills based on the techniques of choral singing of the art of «banqiang»; performance of songs

using the techniques of choral singing of «banqiang», percussion and theatricalization. The practical significance of the research results is that the authors proposed methodological solutions to the problem of developing choral performance in music lessons in Chinese schools, based on the implementation of art pedagogy methods. This is a stylistic method with the aim of enriching musical horizons and familiarizing students with regional operas, genres of vocal and choral commentary; a method of visual and auditory demonstration, promoting the development of choral singing techniques of the art of «banqiang» by students; a method of creating compositions aimed at attracting different types of artistic activity in the performance of a song.

Key words: choral performance, «banqiang», art of vocal-choral commentary, art of choral singing, music lesson, primary school students, China.

Введение. В условиях интеграции и глобализации, происходящих во всех сферах Китая, сохранение традиционных национальных культурных ценностей рассматривается приоритетным направлением реформирования образования. В связи с этим Министерство образования Китая активно поддерживает инициативы по разработке нового образовательного контента, способствующего укреплению национальной идентичности подрастающего поколения. Одним из направлений решения поставленных задач является введение в содержание школьного музыкального образования традиционных жанров китайской культуры, в частности, китайской национальной оперы, выявление ее потенциала в развитии музыкальной деятельности обучающихся на уроке. В Образовательном стандарте области искусства отмечается, что «одной из ключевых задач музыкальной подготовки является приобщение подрастающего поколения к национальной китайской культуре, в том числе, посредством знакомства с китайской оперой и её региональными видами» [6].

Цель статьи: раскрыть педагогический потенциал искусства хорового подпевания «банцян» в развитии хорового исполнительства обучающихся китайских школ, определить принципы организации этого процесса и эффективные методы, способствующие его реализации на уроках музыки в китайских школах.

В документах, регулирующих педагогическую деятельность в сфере школьного музыкального образования Китая, указывается, что «обучающиеся должны уметь петь оперные фрагменты, иметь представление о некоторых оперных практиках и выражениях» [6, С. 33]. Однако анализ методической литературы показал, что на практике реализация требований Образовательного стандарта пока не имеет достаточного методического обеспечения. В частности в репертуар уроков музыки редко включаются региональные оперы, а вокально-хоровая работа зачастую сводится к разучивание песен с голоса «учитель поет одну строчку, а ученики повторяют за ним, ученики учатся петь от высоты тона до ритма, от текста до вокала, пока полностью не освоят песню. Поскольку песни разучиваются одна за другой, автор называет это «обучение песням» [12, С. 173].

Все это подчеркивает необходимость разработки новых подходов к развитию хорового исполнительства у обучающихся на уроках музыки, в частности выявление потенциала искусства хорового подпевания «банцян», сформировавшегося в региональных операх Китая, что соответствует сформулированным в документах об образовании требованиям – приобщение обучающихся к традиционной национальной культуре [3; 4; 11]. Китайское правительство поддерживает инициативы по сохранению и трансляции в образовании культурного наследия, включая продвижение традиционных искусств [3]. В этой связи обращение к искусству хорового подпевания «банцян» с целью развития хорового исполнительства обучающихся китайских школ является перспективным направлением в решении поставленных задач.

Изложение основного материала статьи. Проблема развития хорового исполнительства обучающихся на уроках музыки в контексте приобщения подрастающего поколения к национальной музыкальной культуре актуализирует значимость рассмотрения таких понятий, как «хоровое исполнительство», «искусство хорового подпевания «банцян»», «виды вокально-хорового комментирования «банцян»».

Авторы рассматривают «хоровое исполнительство как коллективную, певческую, музыкально-творческую деятельность» [7, С. 96], как совместную деятельность людей, направленную на исполнение вокальных произведений, в процессе которой происходит не только развитие музыкально-эстетического вкуса, совершенствование вокальных навыков, но и формирование духовно-нравственных качеств» [5, С. 81], как «вторичную, относительно самостоятельную художественно-творческую деятельность, творческая сторона которой проявляется в форме художественной интерпретации и материализации в живом звучании замысла композитора» [1, С. 21]. Таким образом, развитие хорового исполнительства на уроках музыки в китайских школах трактуется нами как *процесс овладения школьниками исполнительскими приемами певческой, инструментально-ритмической, театрализованной деятельности, в опоре на искусство хорового подпевания «банцян» с целью творческого воплощения художественно-образного содержания песни.*

Коллективное пение является основным видом обучения музыке в китайских школах и ведущей формой работы над песней, так как позволяет задействовать большое количество детей, обучающихся в учебных классах, что является характерным для китайских школ. Принято считать, что хоровое искусство пришло в Китай из Европы, однако анализ певческих традиций этой страны показал, что в таком классическом для Китая жанре, как китайская драма (Пекинская опера), распространена техника вокально-хорового комментирования, которая рассматривается как «процесс интерпретации вокально-хорового произведения, при котором исполнитель истолковывает музыкальный образ в соответствии с эстетическими принципами и индивидуальностью» [13, С. 26].

В Сычуаньской опере техника вокально-хорового комментирования и искусство хорового подпевания определяется одним словом «банцян» (два варианта транслитерации с китайского 帮腔: «банцян» или «банчан»), дословный перевод которого обозначает «подпевать» или «вторить пению».

Искусство хорового подпевания или «банцян» может «предварять или завершать сольное выступление; полифонически сопровождать процесс пения солиста или, подобно эффекту эха, повторять прозвучавшую фразу, быть самостоятельным и не зависеть от пения солиста; его главная роль пояснять, дополнять действие, проявлять сопереживание действующим лицам» [9, С. 289]. Авторы определяют «банцян», как особую форму хорового пения, которая заключается в том, чтобы откликаться на гармонию, говорить за других, вторить солисту и петь за сценой на октаву выше или ниже, создавая многоголосие из двух или более голосов [3]; как закулисный или сценический хор, находящий применение чаще в Сычуаньской опере, реже – в других региональных стилях оперы, который обычно состоит из двух и более актеров и пяти перкуссионистов, вместе исполняющих вокальные партии [4].

В системе школьного музыкального образования развитие хорового исполнительства в опоре на искусство хорового подпевания «банцян» рассматривается нами как способ формирования идентификации подрастающего поколения с культурой своего народа. В реализации актуального для музыкального образования инновационного способа организации вокально-хоровой работы на уроках музыки в китайских школах необходимо выделить принципы развития хорового исполнительства.

Принцип *ориентации на национальное музыкальное искусство* реализуется через знакомство школьников с региональными операми Китая, используемыми в них приемами хорового подпевания и претворяет на практике опору на музыкальную национальную китайскую культуру в развитии хорового исполнительства на уроках музыки. Обращение к

данному принципу реализует положения, заявленные в Стандарте художественного образования (2022) «воспринимать, знакомиться с особенностями музыки в таких комплексных видах искусства, как опера и драма..., понимать специфику действия в опере, роль хора и других элементов» [6]. Опора на данный принцип позволит преодолеть традиционную вестернизацию при формировании навыков хорового исполнительства китайских школьников, что неизбежно ведет к «нивелированию» национальной идентичности, на что указывается в документах об образовании в Китае. Опора на искусство хорового подпевания, представленное в китайских региональных операх, изменит подход в отношении хорового исполнительства на уроках музыки, а именно определит тот необходимый баланс национального и западного в его развитии.

3. Лю, Ч. Краткий анализ влияния «банцян» на современный хор / Ч. Лю // Северная музыка. – 2015. – № 35(22). – С. 3-5
4. Люй, Ц. Хоровая культура в Китае в XX веке: основные вехи становления / Ц. Люй // Гуманитарное пространство. – 2021. – № 5. – С. 611-619
5. Морозова, С.Е. Роль хорового исполнительства в духовно-нравственном воспитании детей / С.Е. Морозова // Наука и современность. – 2014. – № 30. – С. 80-84
6. Образовательный стандарт в области искусства [Электронный ресурс] / Министерство образования КНР. – 2024. – URL: <https://wenku.baidu.com/view/83be911a4873f242336c1eb91a37f111f1850da7.html> (дата обращения: 12.02.2025)
7. Пичугина, Л.Н. Актуальные проблемы современного хорового исполнительства: хоровая театрализация / Л.Н. Пичугина, Т.С. Богданова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 6. – С. 95-101
8. Сюй, И. У истоков современной китайской оперы «гэцзюй»: Ли Цзиньхуэй и его детские оперы / И. Сюй // Вестник музыкальной науки. – 2021. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/u-istokov-sovremennoy-kitayskoy-opery-getszyuy-li-tszinhuey-i-ego-detskie-opery> (дата обращения: 28.07.2025)
9. Сюй, Ц. Специфика музыкальной стилистики Сычуаньской оперы / Ц. Сюй // Манускрипт. – 2019. – № 11. – С. 288-292
10. Ху, Я. Китайская опера как нематериальное культурное наследие Китая / Я. Ху // Общество: философия, история, культура. – 2015. – № 4. – С. 25-29
11. Чжан, Ж. Обсуждение нескольких важных применений «банцян» в Сычуаньской опере / Ж. Чжан // Сычуаньская драма. – 2017. – № 6. – С. 71-73
12. Чжу, Ц. От феномена «обучения песням» к исследованию проблем хорового развития в начальной и средней школе / Ц. Чжу // Северная музыка. – 2017. – № 37(24). – 173 с.
13. Яркина, Л.В. О методологии вокально-хоровой деятельности / Л.В. Яркина // Известия ВГПУ. – 2016. – № 4(273). – С. 26-29

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Алонцева Александра Ивановна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетно-образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

студент Шевердина Мария Павловна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетно-образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ДИНАМИКА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Представленная статья посвящена изучению динамики коммуникативной компетентности студентов-психологов в процессе обучения. Отмечается актуальность данной проблемы в связи с возрастающими требованиями к профессиональным качествам специалистов в области ментального здоровья, а также активным внедрением онлайн-консультирования и дистанционного обучения. В работе рассмотрены различные подходы к определению коммуникативной компетентности и представлены результаты исследования, проведенного с 2022 по 2024 год с участием 43 студентов-психологов Кузбасского гуманитарно-педагогического института Кемеровского государственного университета. Выявлена линейная динамика когнитивного компонента и волнообразная динамика функционально-деятельностного и рефлексивного компонентов коммуникативной компетентности. Статистический анализ показал, что изменения в большинстве случаев являются значимыми. Гипотеза о положительной динамике развития коммуникативной компетентности подтвердилась частично. Полученные результаты могут быть использованы для оптимизации образовательных программ.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, студенты-психологи, динамика развития, образовательный процесс, профессиональные качества.

Annotation. This article is devoted to the study of the dynamics of communicative competence of psychology students in the learning process. The relevance of this problem is noted in connection with the increasing demands on the professional qualities of mental health specialists, as well as the active introduction of online counseling and distance learning. The paper examines various approaches to defining communicative competence and presents the results of a study conducted from 2022 to 2024 with the participation of 43 psychology students from the Kuzbass Humanitarian and Pedagogical Institute of Kemerovo State University. Linear dynamics of the cognitive component and wavy dynamics of the functional-activity and reflective components of communicative competence were revealed. Statistical analysis showed that the changes are significant in most cases. The hypothesis of a positive dynamic in the development of communicative competence was partially confirmed. The results obtained can be used to optimize educational programs.

Key words: communicative competence, psychology students, development dynamics, educational process, professional qualities.

Введение. Проблема формирования коммуникативной компетентности студентов-психологов в процессе обучения является крайне актуальной в контексте возрастающих требований к профессиональным качествам специалистов в области ментального здоровья. Кроме того, активное внедрение онлайн-консультирования и дистанционного обучения вносит новые коррективы в требования к коммуникативным навыкам психологов. Взаимодействие с клиентами в виртуальной среде требует специфических умений, которые должны быть учтены в образовательном процессе.

Недостаточное внимание к развитию этого качества в образовательном процессе может создать условия, которые не будут способствовать развитию необходимых компетенций в подготовке будущих специалистов-психологов. Большинство исследований ограничиваются констатацией уровня коммуникативной компетентности на определенном этапе обучения, упуская возможность отследить динамику и выявить факторы, влияющие на его формирование, что в свою очередь, позволит разработать индивидуализированные образовательные траектории, что в итоге приведет к подготовке высококвалифицированных и востребованных специалистов, способных эффективно решать профессиональные задачи.

Изложение основного материала статьи. Коммуникативная компетентность – это сложный психологический феномен, который рассматривали психологи, работающие в различных направлениях. По этой причине сформировалось множество взглядов на само понятие.

Коммуникативная компетентность является ячейкой социальной сферы личности. Она направлена на интеграцию человека в общество, успешную социализацию и удовлетворение потребностей в признании, уважении т. д. Коммуникативная компетенция, как концентрат всех знаний, умений и навыков общения, сопровождает человека на протяжении всей его жизни и проявляется во всех видах деятельности.

Л.Н. Булыгина определяет коммуникативную компетентность как способностью человека решать проблемы коммуникации с высокой степенью коммуникативной рефлексии и адекватного реагирования на изменения обстоятельств, единство структурных (когнитивный, функционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный) компонентов [2-4]. В своей работе мы будем опираться на данное определение.

Инновационный подход предложила И.Н. Агафонова, выделив в структуре коммуникативной компетентности ценностно-смысловой компонент. В своей работе психолог отмечает, что в общем в структуру входят следующие компоненты когнитивный, ценностно-смысловой, личностный, эмоциональный и поведенческий [1]. Автор подчёркивает, что все компоненты коммуникативной компетентности взаимосвязаны, но не взаимозаменяемы. Под воздействием одного компонента могут происходить изменения в структуре второго, элементы определённого компонента входят в структуру другого компонента.

Один из самых известных исследователей психологии профессиональной деятельности, Е.А. Климов утверждает, что важны не только качества личности психолога, но и его умения использовать свои особенности на практике, контролируя отрицательные качества, именно из индивидуально-психологических характеристик личности формируется индивидуальный стиль деятельности, где характеристики личности найдут наиболее успешное применение [9]. То есть особую ценность имеет сформированная компетентность, практический опыт взаимодействия.

Т.А. Казанцева и Ю.Н. Олейник составили психологический портрет на основании проведённого лонгитюдного исследования коммуникативной сферы студентов-психологов [8]. В данном исследовании результаты демонстрировали обратную динамику развития коммуникативной компетентности. Чем больше курсов осваивали студенты-психологи, тем меньше фиксировался уровень эмпатии – одного из компонентов коммуникативной компетентности.

Изучая проблему коммуникативной компетентности студентов-психологов, мы столкнулись с недостатком информации, что ещё раз подчёркивает актуальность проблемы.

Н.Б. Буртовая в своей диссертационной работе изучала социально-психологические факторы развития коммуникативной компетентности на примере студентов-психологов [5-7].

По итогу своей работы автор сформировала перечень социально-психологических факторов, определяющих уровень коммуникативной компетентности: эмпатия к детям, контроль в общении, чрезмерное стремление к конформности, ориентация на избегание неудач, умение слушать, способы реагирования в конфликтных ситуациях (сотрудничество и компромисс, уровень конфликтности, признаки деспотизма, признаки непримиримости, упрямства, жестокости, агрессивность (уровень вербальной агрессии), умения и навыки организации взаимодействия.

Итак, было установлено, что коммуникативная компетентность является необходимым условием успешной профессиональной деятельности психолога, влияя на эффективность взаимодействия с клиентами, диагностическую работу и психологическое консультирование. При этом динамика развития коммуникативной компетентности в студенческом возрасте зависит от особенностей образовательного процесса. Эффективность формирования необходимых коммуникативных навыков обусловлена наличием интерактивных форм обучения, тренингов, а также особенностей взаимодействия в образовательной среде вуза.

Организованное нами исследование проводилось с 2022 года по 2024. Первичная диагностика проводилась в мае 2022 года, повторная – в мае 2023, заключительная – в апреле 2024.

В исследовании принимали участие 43 студента-психолога, из них: 23 человека из группы ПСД-19, 12 человек из группы ПСД-20, 8 человек из группы ПСД-21. Базой исследования стал Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета.

В нашем исследовании мы использовали следующие методы: теоретический анализ литературы, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных (Критерий знаков).

Измерять показатели когнитивного компонента мы будем с помощью методик диагностики социального интеллекта, эмоционального интеллекта, способности чтения психического состояния по глазам. Функционально-деятельностный – межличностных отношений, коммуникативной толерантности. Рефлексивный – межличностных отношения, помех в установлении эмоциональных контактов.

Для получения интегрального показателя каждого из компонентов КК, полученные в ходе диагностики результаты выраженности соответствующих показателей, будут переведены в баллы.

Мы сформировали прочный методологический фундамент для дальнейшего анализа эмпирических данных и интерпретации полученных результатов в контексте цели и гипотезы исследования.

Испытуемым было предложено пройти тестирование, далее проводилась первичная обработка данных – подсчёт средних показателей для каждой группы (на основании распределения на курсы) по всем заявленным в методиках шкалам.

В таблице 1, 2 и 3 представлены средние значения по шкалам, исследуемым заявленным в гипотезе компоненты, с использованием интегрального показателя.

Таблица 1

Средние значения показателей когнитивного компонента коммуникативной компетентности

	Общий показатель развития СИ	Межличный ЭИ	Внутриличный ЭИ	Общий показатель
2022	2	2,03	2,05	5,8
2023	2,2	2	2	6,2
2024	2,8	2,11	1,94	6,8

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать выводы о том, что уровень развития когнитивного компонента коммуникативной компетентности у испытуемых средний, однако наблюдается динамика повышения данного показателя.

В частности, общий показатель развития социального интеллекта демонстрирует заметный рост от 2,0 до 2,8 за 2 года, что свидетельствует о значительном развитии эмоционального интеллекта студентов-психологов. Этот рост может быть

связан с увеличением количества практических занятий, направленных на развитие эмпатии и навыков межличностного взаимодействия, что особенно важно для будущей профессиональной деятельности психологов.

Таблица 2

Средние значения показателей функционально-деятельностного компонента коммуникативной компетентности

	Контроль межличностных отношений	Стремление перевоспитать партнера	Плохое приспособление	Общий показатель
2022	2,3	2,8	2,58	7,7
2023	3,11	3,7	4,39	11,2
2024	1,83	3,2	2,83	7,8

В результате первичной обработки показателей функционально-деятельностного компонента мы зафиксировали волнообразную динамику, то есть уровень развития данного компонента сначала опустился относительно начальной точки, а потом вернулся в приблизительно исходное значение. Данная тенденция сохраняется как у показателей заявленных шкал, так и общего показателя. Подобные результаты свидетельствуют о нестабильности системы действий и поведенческих установок, влияющих на регуляцию собственного поведения у студентов-психологов в процессе обучения. Практический опыт, получаемый с применением специфических образовательных технологий – тренингов, мастер-классов, модифицирует привычную модель поведения обучающихся, что вызывает кризис реакции. Под влиянием образовательной среды у студентов изменяются поведенческие установки, что отражается в системе практических «внешних» действий и проявлений.

Таблица 3

Средние значения показателей рефлексивного компонента коммуникативной компетентности

	Аффект межличностных отношений	Общий показатель помех в общении	Общий показатель эмпатии	Общий показатель
2022	1,38	1,2	1,5	4,1
2023	3,22	1,06	1,89	6,2
2024	1,72	1,33	1,94	5

Исходя из результатов первичной обработки данных, мы можем сделать вывод о волнообразной динамике развития рефлексивного компонента, как в случае с функционально-деятельностным. В сравнении с уровнями развития других компонентов испытуемые продемонстрировали показатели ниже, то есть рефлексивный компонент когнитивной компетентности наименее развитый. Динамика указывает на рост показателей в 2023 году и снижение в 2024 году, однако конечный результат не тождествен первоначальному. Так как рефлексивный компонент представляет собой личностные характеристики, отвечающие за качество эмоциональных реакций, то подобная тенденция может свидетельствовать об изменениях психических свойств обучающихся в процессе получения образования, влиянии образовательного процесса на характеристики личности и индивидуальные свойства человека.

Мы видим линейную динамику когнитивного компонента и волнообразные функционально-деятельностного и рефлексивного компонентов. При этом у каждого графика есть особенность:

- Показатели когнитивного компонента находятся в пределах среднего уровня на протяжении всего исследования.
- Показатели функционально-деятельностного компонента в начальной и конечной точке находятся на среднем уровне, однако в точке диагностики 2023 года достигают практически максимального высокого уровня.
- Показатели рефлексивного компонента находятся на низком уровне в результате всего исследования, совершая скачок в точке диагностики 2023 года.

Для анализа данных на значимость и достоверность различий использовался непараметрический критерий согласия – критерий знаков. Данный критерий позволяет оценить динамику как случайную или значимую. В Таблице 4 представлены эмпирические и критические показатели. Анализ данных производился на основе временных точек диагностики, то есть сравнивались показатели между 2022 и 2023 годами, 2023 и 2024 годами, и общая динамика всего исследования – между 2022 и 2024 годами.

Таблица 4

Результаты обработки данных диагностики коммуникативной компетентности по критерию знаков

Компонент КК	Временные точки, года	Gu	Gкр
Когнитивный	2022-2023	8	15, при $p \leq 0,05$
	2023-2024	2	13, при $p \leq 0,01$
	2022-2024	6	
Функционально-деятельностный	2022-2023	10	14, при $p \leq 0,05$
	2023-2024	6	12, при $p \leq 0,01$
	2022-2024	14	
Рефлексивный	2022-2023	5	14, при $p \leq 0,05$
	2023-2024	8	12, при $p \leq 0,01$
	2022-2024	3	

Нулевой гипотезой данного критерия является суждение, что сдвиг (динамика, различия) являются случайными, если эмпирическое значение больше либо равно критическому ($G_u \geq G_{кр}$). По всем показателям, за исключением сравнения данных функционально-деятельностного компонента 2022 и 2024 годов, сохраняется обратное неравенство, то есть эмпирическое значение меньше, соответственно, сдвиги (различия) являются неслучайными.

Анализ данных четко показывает, что изменения в когнитивном, функционально-деятельностном и рефлексивном компонентах коммуникативной компетентности студентов-психологов на протяжении двух лет обучения в большинстве случаев являются статистически значимыми, а не случайными колебаниями. Это говорит о том, что образовательный процесс действительно оказывает влияние на развитие этих компонентов.

Во многих случаях значимость различий между 2023 и 2024 годами выше, чем между 2022 и 2023. Это может указывать на то, что именно на старших курсах происходят наиболее глубокие изменения в коммуникативной компетентности, когда студенты сталкиваются с необходимостью применения полученных знаний и навыков в реальных ситуациях (практики, стажировки, консультирование).

Таким образом, наша гипотеза о том, что в процессе обучения у студентов-психологов наблюдается положительная динамика развития коммуникативной компетентности, а именно, на более старших курсах показатели когнитивного, функционально-деятельностного и рефлексивного компонентов коммуникативной компетентности становятся значимо выше, подтвердилась частично. Так как показатели развития функционально-деятельностного компонента коммуникативной компетентности в начальной и конечной точке находятся на одном уровне с разницей в 0,1, значимые различия были зафиксированы только в промежуточных результатах.

Выводы. В ходе теоретического анализа были рассмотрены различные подходы к определению понятия «коммуникативная компетентность», изучены исследования в области данной проблематики, сформировав актуальность данной работы. Специфические образовательные технологии способствуют качественному развитию коммуникативной сферы будущих психологов для эффективной и успешной профессиональной деятельности.

Выбранные методы, методики, выборка позволили соблюсти принципы научности, детерминированности, единства сознания и деятельности. Обосновывается выбор каждого инструмента, его валидность и надежность, что является необходимым условием для получения достоверных результатов.

Анализ динамики компонентов коммуникативной компетентности позволил выявить особенности развития данной компетенции, включающие направленность развития, актуальный уровень, потенциальные зоны роста. Углубленный статистический анализ позволил зафиксировать значимость демонстрируемых исследуемыми изменений.

Перспективой данного исследования может стать факторный или корреляционный анализ полученных данных, повторное исследование с участием студентов-психологов, находящихся на одинаковом уровне освоения образовательной программы, изучение отдельных компонентов коммуникативной компетентности.

Полученные результаты могут быть использованы для разработки образовательных программ, рекомендации по оптимизации образовательного процесса с целью повышения эффективности формирования коммуникативной компетентности студентов-психологов. Цель работы достигнута, гипотеза частично подтверждена.

Литература:

1. Алифанова, Е.М. Формирование коммуникативной компетентности детей: дис. ... канд. пед. наук / Е.М. Алифанова. – Волгоград, 2010. – 302 с.
2. Булыгина, Л.Н. Инструментарий мониторинга развития коммуникативной составляющей образованности личности: метод. пособие / Л.Н. Булыгина. – Н. Тагил: НТФ ИРРО, 2005. – 24 с.
3. Булыгина, Л.Н. Формирование коммуникативных компетенций учащихся как цель урока на этапе его подготовки: метод. рекомендации и контрольно-измерительные материалы / Л.Н. Булыгина. – Н. Тагил: НТФ ИРРО, 2007. – 24 с.
4. Булыгина, Л.Н. Формирование коммуникативной компетентности учащихся основной школы: учеб.-метод. пособие / Л.Н. Булыгина. – Н. Тагил: НТФ ИРРО, 2008. – 44 с.
5. Буртовая, Н.Б. Исследование психологических факторов, определяющих коммуникативную компетентность личности // Лингвистические и культурологические традиции образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Томск: Изд-во ТПУ, 2003.
6. Буртовая, Н.Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития: на примере студентов – будущих педагогов-психологов: дис. ... канд. психол. наук / Н.Б. Буртовая. – Томск, 2004. – 176 с.
7. Буртовая, Н.Б. Формирование коммуникативной компетентности - условие становления успешной личности // Устойчивое развитие непрерывного образования в условиях его модернизации: материалы Междунар. науч.-метод. конф. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2003. – С. 69-71
8. Казанцева, Т.А. Взаимосвязь личностного развития профессионального становления студентов-психологов / Т.А. Казанцева, Ю.Н. Олейник // Психологический журнал. – 2022. – № 6. – С. 51-60
9. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

Психология

УДК 159.9

старший преподаватель Беднарская Галина Гиниятулловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Новосибирский государственный технический университет (г. Новосибирск)

КОНСТРУКТИВНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья рассматривает понятие конструктивной идентичности как важнейший компонент зрелой личности. Автор подчёркивает актуальность этой темы в условиях современной образовательной среды. Основой анализа стали теоретические подходы Э. Эриксона и Г. Аммона. В рамках этих подходов идентичность представлена как подвижная и рефлексивно организованная структура. Такая структура помогает личности сохранять субъектность, быть гибкой и творчески активной. Отдельное внимание уделено значению рефлексии для формирования внутренней целостности. Рассматриваются также конструктивные формы базовых гуманфункций – агрессии, тревоги, нарциссизма, сексуальности и Я-отграничения. Автор подчёркивает роль этих функций в становлении зрелого, устойчивого «Я». Практическая часть статьи показывает, как концепция может быть внедрена в образовательную среду. Для этого предлагается использовать Я-структурный тест Аммона и методику «Тест-Дескрипт-Анализ».

Ключевые слова: конструктивная идентичность, рефлексия, гуманфункции, Я-структура, субъектность.

Annotation. The article examines the concept of constructive identity as the most important component of a mature personality. The author emphasizes the relevance of this topic in the context of the modern educational environment. The analysis is based on the theoretical approaches of E. Erikson and G. Ammon. Within the framework of these approaches, identity is presented as a mobile and reflexively organized structure. Such a structure helps a person to maintain subjectivity, be flexible and creatively active. Special

attention is paid to the importance of reflection for the formation of internal integrity. Constructive forms of basic human functions are also considered – aggression, anxiety, narcissism, sexuality and self-delimitation. The author emphasizes the role of these functions in the formation of a mature, stable «I». The practical part of the article shows how the concept can be introduced into the educational environment. For this purpose, it is proposed to use Ammon's Self-Structural Test and the «Test-Descriptive-Analysis» technique.

Key words: constructive identity, reflection, human functions, self-structure, subjectivity.

Введение. Современное общество, находящееся в состоянии постоянных социальных, культурных и технологических трансформаций, предъявляет новые требования к личности. Одним из ключевых факторов успешной социализации и профессиональной самореализации человека в условиях таких изменений становится сформированная, устойчивая и в то же время гибкая идентичность. В этом контексте особую значимость приобретает понятие конструктивной идентичности – как интегрального качества зрелой личности, обеспечивающего способность к рефлексивному самоопределению, внутренней согласованности и продуктивному взаимодействию с окружающим миром.

Проблема формирования конструктивной идентичности встает особенно остро в образовательной среде, поскольку именно здесь закладываются базовые основания для дальнейшего личностного и профессионального развития. Образование перестает быть лишь трансляцией знаний и начинает осознаться как пространство становления субъектности, воли, ценностной автономии. В этом смысле вопрос о механизмах и условиях формирования конструктивной идентичности становится приоритетным направлением современных психолого-педагогических исследований.

Научная значимость данной темы обусловлена необходимостью переосмысления подходов к воспитанию и обучению в свете концептуальных идей, предложенных как классической теорией психосоциального развития Э. Эриксона, так и современными гуманитарно-ориентированными школами психологии, в частности, гуманструктуральной моделью Г. Аммона [6; 3]. Обе парадигмы подчеркивают, что идентичность представляет собой не статичное состояние, а динамический процесс, зависящий от способности индивида интегрировать жизненный опыт, осмыслять свои роли и находить устойчивое «Я» в контексте культурных и межличностных взаимодействий.

Особую роль в этом процессе играет феномен рефлексии, рассматриваемой как ключевой психический механизм формирования идентичности. Благодаря рефлексии личность не только обретает когнитивную осведомленность о себе, но и формирует способность быть субъектом собственного развития, осознающим свою уникальность и открытым к внутренним изменениям.

В то же время, конструктивная идентичность, как показывает анализ гуманструктурального подхода, предполагает наличие интегрированной Я-структуры, включающей в себя сбалансированное функционирование таких гуманфункций, как агрессия, тревога, нарциссизм, сексуальность и Я-отграничение. Только в их конструктивных формах возможна реализация зрелой, целостной, адаптивной личности, способной к эффективной жизненной и профессиональной самореализации.

Таким образом, формирование конструктивной идентичности следует рассматривать не как частный аспект воспитания, а как стратегическую задачу образования, направленную на развитие целостной личности. Настоящая статья посвящена раскрытию содержания понятия конструктивной идентичности, её структурных компонентов, механизмов формирования и возможности практической реализации данной концепции в условиях современной образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. Конструктивная идентичность личности является ключевым ориентиром современного воспитания, поскольку обеспечивает формирование субъектной, адаптивной и целостной личности, способной к устойчивому саморазвитию и осмысленному взаимодействию с окружающим миром. Образование, ориентированное на развитие такой идентичности, способствует не только личностному благополучию, но и становлению зрелого, социально интегрированного и внутренне мотивированного индивида. Здоровое общество возможно лишь при наличии условий, поддерживающих именно конструктивный тип самоопределения.

Согласно Э. Эриксону, идентичность представляет собой непрерывный, поэтапный процесс, в котором личность проходит через ряд психосоциальных кризисов. Каждый из них – это не просто трудность, а потенциальная точка роста, позволяющая человеку переосмыслить себя, укрепить внутреннюю целостность и расширить горизонты самопонимания. В этом контексте образовательная среда должна играть поддерживающую роль – помогать личности осваивать собственный опыт и формировать рефлексивное отношение к жизни [6].

Целостность здесь понимается не как застывшее «Я», а как результат сложной интеграции переживаний, ролей и смыслов, объединённых в устойчивую, но открытую систему. Такая идентичность проявляется в способности к гибкости и творческому отклику на перемены, при сохранении внутренней согласованности [1].

Эриксон считает, что идентичность – это не что-то раз и навсегда заданное. Она представляет собой подвижную структуру, в которую входят биологические, личностные и социальные аспекты. Идентичность формируется через осмысление и интеграцию опыта, особенно в подростковом возрасте. В образовании важно помогать этому процессу – развивать рефлексивность, цельное самовосприятие и устойчивый образ себя.

Образовательное пространство становится не только средой для передачи знаний, но и ареной для становления конструктивной идентичности – зрелой, адаптивной и ориентированной на личностное и социальное развитие.

Наряду с классическими стадийными моделями, важным теоретическим ресурсом для понимания идентичности в контексте образования выступает динамическая итеративная модель, предложенная Kunnel E. и Bosma H. Эта модель трактует развитие идентичности как непрерывный процесс взаимодействия между субъектом и социальной средой [11]. В образовательной ситуации это означает, что каждый новый опыт (контакт, ситуация выбора, вызов) становится возможностью для локального пересмотра или уточнения собственной идентичности.

Образовательная среда представляет собой систему микроинтеракций, в которых личность переосмысливает себя в ответ на меняющийся контекст. Это особенно важно в условиях социокультурной нестабильности. Такой подход соответствует пониманию конструктивной идентичности как гибкой, но внутренне согласованной структуры, поддерживающей адаптацию и развитие [6].

Формирование идентичности невозможно представить без акта рефлексии – той внутренней работы, в которой личность обращается к самой себе, стремясь понять, кто она, каков её путь и в каком направлении она движется. Рефлексия в этом контексте выступает не просто как мыслительная операция, а как глубинный психический механизм, обеспечивающий связь между личным прошлым, настоящим опытом и воображаемым будущим.

Г.П. Щедровицкий рассматривал рефлексивность как основную способность человека к организации собственной мыслительности. В рефлексивной позиции человек может выйти за пределы текущих впечатлений и взглянуть на себя со стороны. Это позволяет осмысливать прошлое, придавать смысл опыту и формировать будущее. Таким образом, рефлексия становится способом структурирования времени и условием становления личности как субъекта своего жизненного пути [5].

Благодаря рефлексии формируется внутренний контур идентичности – осознанный и целостный образ «Я», включающий роли, состояния и стремления. Это не статичное объединение, а живая структура, которая перестраивается

под влиянием жизненных обстоятельств. Важно не столько постоянство, сколько внутренняя согласованность и адаптивность. Конструктивная идентичность – это не фиксированный облик, а развивающееся и устойчивое ядро личности [2].

Рефлексия особенно значима в кризисные периоды – как возрастные, описанные Эриксоном, так и повседневные. В такие моменты она обеспечивает осмысленное самоопределение, позволяя личности пересматривать ценности и искать новые ориентиры. При этом рефлексия – не только индивидуальный процесс, но и социально опосредованный: она развивается в языке, диалоге и обучении. Щедровицкий связывал рефлексия с «мыследеятельностью» – коллективной формой понимания и развития собственной позиции [5].

Роль рефлексии в формировании идентичности оказывается глубинной и многоуровневой. Это не просто метод самопознания, а механизм субъективации – становления личности как активного участника собственной жизни. Через рефлексия человек не только формирует образ себя, но и учится быть с ним в диалоге: пересматривать, уточнять, углублять. А значит, становится способным к тому, что можно назвать подлинным личностным ростом – ростом не по заданной траектории, а по внутренней логике становления «Я».

В гуманструктуральном подходе Г. Аммона личность понимается как многослойная и многомерная структура, организованная вокруг центральной функции – идентичности. Эта модель противопоставляется редукционистским взглядам, предлагая целостное видение личности как системы, развивающейся во взаимодействии биологических, психологических и социальных факторов [3].

В модели Аммона центральным понятием выступает Я-структура – внутренняя организация личности, включающая шесть функций: агрессию, тревогу, нарциссизм, сексуальность, Я-отграничение и идентичность. Эти функции рассматриваются не как стабильные черты, а как гуманфункции – динамичные процессы, формирующиеся во взаимодействии с другими людьми и средой [10]. Идентичность в модели Аммона выполняет интегративную функцию, координируя взаимодействие всех гуманфункций и обеспечивая внутреннюю целостность личности. Она не сводится к ролям или чертам, а проявляется на глубинном уровне – в том, как человек ощущает себя: как целостного субъекта или объект внешних влияний [9].

Именно через идентичность личность обретает непрерывность своего существования во времени, способность интегрировать опыт, ставить цели, различать собственные желания и внешние ожидания. Нарушения этой функции, по наблюдениям Аммона, ведут к глубинным деформациям личности, затрагивая все остальные сферы её функционирования. В этом контексте он выделяет три ипостаси идентичности – конструктивную, деструктивную и дефицитарную [8].

Конструктивная идентичность – это состояние, при котором личность чувствует связь с собой, способна к рефлексии, выражению и принятию своей уникальности. Она открыта к опыту, устойчива к кризисам, но не ригидна; обладает способностью к эмпатии, саморазвитию, и в то же время к продуктивной социальной интеграции. Это не «идеальное Я», а скорее зрелая, гибкая система, в которой напряжения не подавляются, а трансформируются.

Деструктивная идентичность, напротив, характеризуется внутренним конфликтом, отчуждением от себя и от мира, разрушительными формами выражения агрессии, тревоги или сексуальности. Здесь нарушена внутренняя согласованность: вместо диалога между функциями – борьба, вместо развития – фиксация на травмах, разрывах и компенсаторных сценариях.

Дефицитарная идентичность – это скорее отсутствие идентичности как целостной структуры. Личность в таком случае оказывается «размытой», лишённой устойчивого чувства «Я», с неясными границами, неустойчивой самооценкой и зависимостью от внешних оценок. В этом состоянии затруднено формирование целей, осмысление опыта, а часто и элементарная психологическая саморегуляция.

Аммон подчёркивает, что переход между этими ипостасями возможен: конструктивная идентичность не даётся однажды и навсегда – она требует постоянной работы, включённости, зрелых форм взаимодействия с другими и с самим собой. Но именно благодаря этой внутренней динамике личность может двигаться к большей целостности, устойчивости и способности к творческому, свободному существованию [9].

Гуманструктуральная модель Аммона предлагает не только теоретическое осмысление идентичности, но и инструменты её диагностики и развития, включая Я-структурный тест (ISTA), выявляющий тип идентичности и состояние гуманфункций. Этот подход применим как в психотерапии, так и в образовании для поддержки зрелого, целостного «Я». Конструктивная идентичность в этой модели связана с интегрированной Я-структурой, где идентичность координирует такие функции, как агрессия, тревога, Я-отграничение, нарциссизм и сексуальность – в их конструктивных проявлениях [3]. Каждая из этих функций, если она развивается гармонично и находится под контролем зрелого «Я», становится не только проявлением личностной зрелости, но и источником энергии для адаптации, саморазвития и креативности.

Конструктивная агрессия в понимании Аммона – это не разрушительность, а энергия действия. Это способность к инициативе, к отстаиванию собственных взглядов и границ, умение вступать в диалог, не теряя уважения к другому. Такая агрессия проявляется в умении ставить цели, преодолевать препятствия, действовать решительно, но не импульсивно. В образовательном и профессиональном контексте она становится базой для субъектной активности – то есть способности действовать осознанно, а не быть ведомым обстоятельствами [4].

Конструктивная тревога – это тонкая и часто недооценённая функция. Она отражает способность личности быть чувствительной к неопределённости, воспринимать её не как угрозу, а как вызов, требующий осмысления и адаптивной реакции. Такая тревога – это сигнал к подготовке, концентрации, прогнозированию. Зрелая личность не избегает тревоги, а использует её как внутренний навигатор в сложных и непредсказуемых ситуациях.

Функции внешнего и внутреннего Я-отграничения отражают способность личности выстраивать границы во внешнем и внутреннем пространстве. Внешнее отграничение – это открытость без утраты автономии, внутренняя – умение различать собственные мысли, чувства и телесные сигналы. Это проявление зрелой саморефлексии и саморегуляции. Конструктивный нарциссизм означает принятие себя, устойчивую самооценку и способность к равноправным отношениям, без зависимости от внешнего одобрения.

Конструктивная сексуальность – это способность к близости без вины и стыда, основанная на зрелом соединении чувственности и эмоциональной привязанности. В таком виде она служит формой взаимопонимания, а не контролем или компенсацией. При согласованности всех гуманфункций, координируемых зрелой идентичностью, личность реализует себя в адаптивности, субъектности и креативности.

Адаптивность выражается в способности гибко, но устойчиво отвечать на изменения среды. Субъектность – в умении принимать решения, осознавать ответственность, сохранять внутреннюю автономию. А креативность – в открытости новому, способности к самовыражению, преобразованию опыта в смысл и действие.

В итоге, конструктивные гуманфункции – это не просто характеристики психического здоровья, а активные силы личности, благодаря которым идентичность не только сохраняется, но и развивается, становится источником жизненной энергии, устойчивости и внутренней свободы.

Современное образование всё чаще рассматривается как пространство личностного становления, ориентированное на развитие внутренней устойчивости, рефлексии и самостоятельности. В этом контексте концепция конструктивной идентичности приобретает практическую педагогическую значимость. Эффективным диагностическим инструментом выступает Я-структурный тест Аммона (ISTA), позволяющий оценить зрелость гуманфункций – агрессии, тревоги, Я-отграничения, нарциссизма и сексуальности. Тест выявляет форму их проявления (конструктивную, деструктивную или дефицитарную) и служит основой для построения индивидуальных траекторий развития личности [7].

Диагностика – лишь начальный этап; следующий шаг – внедрение педагогических практик, способствующих развитию идентичности. Одним из таких методов является «Тест-Дескрипт-Анализ», сочетающий диагностику, интерпретацию и развитие через работу с дескрипторами – смысловыми элементами Я-структуры. Особенно актуален этот подход в технических вузах, где личностное развитие часто отходит на второй план. Применение концепции конструктивной идентичности позволяет гуманизировать образовательную среду, в том числе через такие дисциплины, как иностранный язык, превращая их в пространство самопознания и ценностного осмысления.

Практика показывает, что интеграция рефлексивных и развивающих методов в образование способствует формированию субъектной позиции у студентов. Они начинают связывать учебный материал с личным опытом и целями, что особенно важно в условиях социальной нестабильности. Концепция конструктивной идентичности превращается в эффективную педагогическую стратегию, предлагая инструменты диагностики и сопровождения развития. Это позволяет формировать не просто квалифицированных специалистов, а зрелых, автономных и адаптивных личностей.

Современное образование должно не только передавать знания, но и формировать личность, способную к автономии, устойчивости и адаптации в условиях изменений. В этом контексте концепция конструктивной идентичности приобретает ключевое значение. Она отражает необходимость развития рефлексивного и внутренне согласованного «Я», способного к продуктивному взаимодействию с социокультурной средой. Анализ идей Э. Эриксона и Г. Аммона позволяет рассматривать идентичность как динамическую, многомерную структуру. Эриксон акцентировал роль кризисов в развитии личности, а Аммон – баланс гуманфункций как показатель зрелости. Центральным механизмом этого процесса является рефлексия, обеспечивающая осознание и формирование устойчивого образа себя. Практическая ценность концепции проявляется в возможности её применения в образовательной среде. Инструменты диагностики и методики развития, такие как Я-структурный тест Аммона и «Тест-Дескрипт-Анализ», позволяют оказывать адресную поддержку и способствовать личностному росту студентов.

Выводы. Конструктивная идентичность – это не заданное качество, а результат осознанного, рефлексивного и контекстуального развития личности, интегрирующей опыт, ценности, роли и внутренние функции в согласованную систему. Образование должно становиться пространством не только знаний, но и смыслов, где важнейшей задачей становится формирование зрелого, устойчивого и адаптивного субъекта – носителя конструктивной идентичности.

Гуманструктуральный подход предлагает чёткую модель зрелой личности, опирающуюся на гармоничное функционирование гуманфункций и центральную интегративную роль идентичности. Он открывает новые возможности для диагностики и поддержки развития личности в образовательном контексте.

Литература:

1. Злоказов, К.В. Вопросы развития идентичности в работах последователей Эриксона / К.В. Злоказов // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 9. – С. 155-161
2. Куликова, А.А. Наследие Г.П. Щедровицкого: Организационно-деятельностная игра / А.А. Куликова // Казанский вестник молодых учёных. – 2021. – № 3. – С. 75-77
3. Очерки динамической психиатрии: транскультуральное исследование / под ред. М.М. Кабанова, Н.Г. Незнанова. – Санкт-Петербург: Институт им. В.М. Бехтерева, 2003. – 438 с. – ISBN 5-94158-058-4
4. Положий, Б.С. Динамическая психиатрия Гюнтера Аммона как интегративная концепция охраны и укрепления психического здоровья / Б.С. Положий // Российский психиатрический журнал. – 2018. – № 2. – С. 74-77
5. Щедровицкий, Г.П. Организационно-деятельностная игра: сборник текстов (2) / Г.П. Щедровицкий. – Москва: Наследие ММК, 2005. – 320 с. – ISBN 5-98808-002-2
6. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. А.В. Толстых. – 2-е изд. – Москва: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 352 с. – ISBN 5-01-004772-1
7. Я-структурный тест Аммона: опросник для оценки центральных личностных функций на структурном уровне / Ю.Я. Тупицын [и др.]. – Санкт-Петербург: НМИЦ психиатрии и неврологии им. В.М. Бехтерева, 1998. – 70 с.
8. Ammon, G. The therapeutic concept of the dynamic psychiatric hospital Mengerschwaike / G. Ammon // *Dynamische Psychiatrie*. – 1994. – № 27. – P. 31-34
9. Ammon, G. The case-conference as an integrative moment in diagnostics and psychotherapy / G. Ammon, M. Dworschak, M. Schmolke // *Dynamische Psychiatrie*. – 1995. – № 28. – P. 43-49
10. Ammon, M. Untersuchungen des sozialenergetischen Lebensfeldes von schizophren reagierenden Patienten anhand biographischer Interviews / M. Ammon, R. Bez // *Dynamische Psychiatrie*. – 1992. – Jg. 23. – P. 124-125
11. Kunnen, E.S. Development of meaning making: A dynamic systems conceptualization / E.S. Kunnen, H.A. Bosma // *New Ideas in Psychology*. – 2000. – Vol. 18. – P. 57-82

Психология

УДК 159.923.2-055.1/3-053.6

кандидат психологических наук, доцент Велиева Светлана Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

аспирант Ешмейкина Светлана Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

ГЕНДЕРНЫЕ ПАТТЕРНЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРНЫХ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ КОРРЕЛЯТОВ

Аннотация. Статья посвящена эмпирическому исследованию гендерных особенностей развития саморегуляции у учащихся шестых классов. Цель исследования заключалась в выявлении различий в структуре и функционировании компонентов саморегуляции между мальчиками и девочками подросткового возраста. В исследовании приняли участие 113 учащихся 6-х классов общеобразовательной школы в возрасте 12-13 лет, включая 47 девочек и 66 мальчиков. Для

выявления особенностей саморегуляции в исследовании применялся опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, дополненный методикой А.К. Осницкого, предназначенной для изучения структурно-функциональных характеристик саморегуляции. Результаты показали существенные гендерные различия в развитии компонентов саморегуляции: у девочек наиболее развитыми оказались программирование, планирование, надежность и ответственность, тогда как у мальчиков выявлены значительные трудности в моделировании и оценке результатов. Корреляционный анализ выявил более сложную и позитивную структуру взаимосвязей у девочек по сравнению с мальчиками. У девочек обнаружены четыре статистически значимые корреляции между компонентами саморегуляции и структурно-функциональными характеристиками, в то время как у мальчиков выявлены только две значимые связи. Структурно-функциональные характеристики также продемонстрировали гендерную специфику: у девочек структурно-компонентные умения показали преобладание среднего уровня, а у мальчиков – выраженные затруднения с преобладанием низкого уровня. Полученные данные имеют важное значение для разработки дифференцированных образовательных подходов с учетом гендерных особенностей развития саморегуляции в подростковом возрасте.

Ключевые слова: саморегуляция, гендерные различия, подростковый возраст, шестиклассники, структурно-функциональные характеристики, корреляционный анализ, образовательный процесс.

Annotation. The article is devoted to an empirical study of the gender characteristics of the development of self-regulation in sixth grade students. The aim of the study was to identify differences in the structure and functioning of self-regulation components between adolescent boys and girls. The study involved 113 6th grade secondary school students aged 12-13 years, including 47 girls and 66 boys. To identify the features of self-regulation, the questionnaire "Style of self-regulation of behavior" by V.I. Morosanova was used in the study, supplemented by the methodology of A.K. Osnitsky, designed to study the structural and functional characteristics of self-regulation. The results showed significant gender differences in the development of self-regulation components: Programming, planning, reliability, and responsibility turned out to be the most developed among girls, while boys had significant difficulties in modeling and evaluating results. Correlation analysis revealed a more complex and positive.

Key words: self-regulation, gender differences, adolescence, sixth-graders, structural and functional characteristics, correlation analysis, educational process.

Введение. Проблема саморегуляции личности занимает центральное место в современной психологической науке, представляя собой один из ключевых механизмов адаптации человека к изменяющимся условиям жизнедеятельности [5, С. 10]. Способность к произвольной регуляции собственного поведения, эмоций и когнитивных процессов определяет эффективность достижения поставленных целей и общий уровень психологического благополучия индивида.

В последние десятилетия исследователи все чаще обращают внимание на роль гендерного фактора в формировании и проявлении различных аспектов саморегуляции [1, С. 38-39]. Накопленные эмпирические данные свидетельствуют о наличии систематических различий между полами в стратегиях регуляции эмоций, особенностях волевого контроля, предпочтениях в выборе копинг-стратегий и механизмах целеполагания. Однако природа этих различий остается предметом научных дискуссий: в какой степени они обусловлены биологическими факторами, а в какой – социокультурными влияниями и гендерными ролевыми ожиданиями [7, С. 321].

В работе М. Теодорату и М. Аргиридес (2024) подчеркивается важность учета индивидуальных различий при изучении механизмов саморегуляции, что особенно актуально в контексте гендерных исследований [10, С. 60]. Авторы отмечают, что эффективность стратегий саморегуляции неразрывно связана с индивидуальными и ситуационными факторами, при этом нейropsychологические функции, такие как память и концентрация внимания, значительно влияют на их реализацию. Исполнительные функции, включая рабочую память и контроль внимания, играют ключевую роль в выборе и осуществлении саморегулятивных стратегий, что может объяснить некоторые наблюдаемые гендерные различия в паттернах регуляторного поведения.

Особый интерес представляет изучение не только поведенческих проявлений гендерных различий в саморегуляции, но и их структурных и функциональных коррелятов. Современные нейropsychологические исследования демонстрируют специфические паттерны активации мозговых структур у мужчин и женщин при выполнении задач, требующих произвольной регуляции [8, С. 172]. Вместе с тем, функциональные корреляты гендерных различий в саморегуляции могут проявляться на уровне когнитивных процессов, эмоциональных реакций и мотивационных структур личности.

Так, в исследованиях К. Халкиопулос, Э. Кинтони, А. Арутзидис, Х. Антонопулу (2025) подчеркивается важность понимания нейронных субстратов эмоциональной регуляции, что особенно актуально в контексте изучения гендерных различий в саморегуляции [6, С. 456]. Исследования с использованием функциональной магнитно-резонансной томографии демонстрируют, что процессы когнитивной эмоциональной регуляции связаны с активацией специфических мозговых сетей, включающих дорсолатеральную префронтальную кору, миндалевидное тело и переднюю поясную кору. Эти данные позволяют предположить, что наблюдаемые гендерные различия в стратегиях саморегуляции могут иметь четкие нейробиологические основы, проявляющиеся в дифференциальной активации данных структур у мужчин и женщин.

Особую значимость проблема гендерных паттернов саморегуляции приобретает в контексте изучения детей школьного возраста, поскольку именно в этот период происходит интенсивное формирование регуляторных механизмов личности и закладываются основы будущих адаптивных стратегий. Школьный возраст характеризуется активным развитием исполнительных функций, произвольного внимания и волевой регуляции, что делает данный период критически важным для понимания механизмов становления гендерно-специфичных паттернов саморегуляции [9, С. 1610].

Изложение основного материала статьи. Уже в младшем школьном возрасте начинают проявляться различия между мальчиками и девочками в способах регуляции поведения и эмоций. Девочки, как правило, демонстрируют более высокие показатели эмоциональной саморегуляции и лучше справляются с задачами, требующими подавления импульсивных реакций, в то время как мальчики чаще используют экстернализированные стратегии регуляции и проявляют большую склонность к физической активности как способу эмоциональной разрядки. Эти различия проявляются в большей ориентации девочек на планирование своих действий и поступков, послушание и выполнение требований взрослых, что отражает их склонность к интернализированным формам контроля. Девочки быстрее схватывают новый материал, легче усваивают алгоритмы и правила, предпочитают задания на повторение и воспринимают информацию более детализированно, что способствует формированию более структурированных паттернов саморегуляции [2, С. 39].

Мальчики, напротив, демонстрируют большую активность и самостоятельность, но испытывают трудности с планированием и последовательным выполнением многоэтапных заданий. Их эмоциональный фон характеризуется быстрым снятием напряжения и переключением на продуктивную деятельность, в отличие от девочек, у которых эмоциональный фон нарастает постепенно. Мальчики лучше выполняют задания на сообразительность, не терпят однообразия и нуждаются в понимании принципа и смысла задания. При этом они менее склонны учитывать мнение других, что может затруднять их адаптацию к школьным требованиям и социальным нормам, требующим кооперативного поведения и следования внешним регулятивным воздействиям [3, С. 21].

Нейропсихологические исследования развития мозга в школьном возрасте указывают на различную динамику созревания префронтальных структур у мальчиков и девочек, что может объяснять наблюдаемые гендерные различия в саморегулятивных способностях. При этом важно учитывать, что формирование регуляторных паттернов в данный период происходит под влиянием не только биологических факторов, но и интенсивного социального воздействия, включая школьную среду, семейные ожидания и гендерные стереотипы, транслируемые через образовательную систему [4, С. 212].

Школьная среда предъявляет специфические требования к саморегуляции, включая необходимость концентрации внимания в течение длительного времени, соблюдения дисциплинарных норм, регуляции эмоциональных реакций в условиях социального взаимодействия и планирования учебной деятельности. Эти требования могут по-разному восприниматься и реализовываться мальчиками и девочками, что делает школьный контекст особенно информативным для изучения гендерных особенностей саморегуляции.

Несмотря на растущий интерес к данной проблематике, в современной литературе отмечается недостаток комплексных исследований, которые бы систематически анализировали гендерные паттерны саморегуляции с учетом их многоуровневой организации. Большинство существующих работ фокусируются на отдельных аспектах саморегуляции или ограничиваются изучением поведенческих проявлений без анализа их психологических механизмов.

В связи с этим актуальность настоящего исследования определяется необходимостью комплексного эмпирического анализа гендерных паттернов саморегуляции с выявлением их структурных и функциональных коррелятов. Подобный подход позволит не только углубить понимание механизмов гендерных различий в саморегуляции, но и создать основу для разработки дифференцированных подходов к развитию регулятивных способностей у представителей разных гендерных групп.

В исследовании приняли участие 113 учащихся 6-х классов общеобразовательных школ в возрасте 12-13 лет. Выборка включала 47 девочек (41,6%) и 66 мальчиков (58,4%). Данный возрастной период был выбран как наиболее репрезентативный для изучения формирующихся гендерных паттернов саморегуляции в условиях начала подросткового кризиса и интенсивного развития регулятивных функций.

Критериями включения в исследование являлись возраст 12-13 лет, обучение в 6-м классе общеобразовательной школы, отсутствие диагностированных психических расстройств и серьезных соматических заболеваний. Все участники и их родители дали добровольное информированное согласие на участие в исследовании.

Для изучения гендерных паттернов саморегуляции был использован методика, позволяющие оценить различные аспекты саморегулятивных процессов. Основным инструментом исследования выступил опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, предназначенный для оценки индивидуальных особенностей саморегуляции. Данная методика позволяет диагностировать такие компоненты саморегуляции как планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, надежность, ответственность, а также определить общий уровень саморегуляции.

Дополнительно использовалась методика изучения структурно-функциональных характеристик саморегуляции А.К. Осницкого, направленная на анализ четырех основных блоков саморегулятивных способностей. Данная методика охватывает структурно-компонентные умения, функциональные умения, личностно-стилевые особенности и динамические характеристики саморегуляции, что позволяет получить комплексную картину регулятивных процессов у подростков.

Исследование проводилось в групповом формате в условиях образовательных учреждений. Диагностическое обследование осуществлялось в стандартизированных условиях с соблюдением принципов психологической диагностики. Время проведения составляло 40-45 минут для каждой группы участников.

Перед началом тестирования участникам предоставлялась подробная инструкция, объяснялись цели исследования и подчеркивалась конфиденциальность полученных данных. Исследование проводилось квалифицированным психологом с соответствующим образованием и опытом работы с подростковым контингентом.

Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием пакета статистических программ SPSS. Применялись методы описательной статистики для характеристики распределения показателей саморегуляции по уровням в группах мальчиков и девочек. Анализ частотных распределений использовался для выявления гендерных различий в представленности разных уровней развития компонентов саморегуляции.

Для изучения взаимосвязей между компонентами саморегуляции и структурно-функциональными характеристиками отдельно в группах мальчиков и девочек применялся метод корреляционного анализа Спирмена. Уровень статистической значимости был установлен на уровне $p < 0,05$. Результаты корреляционного анализа интерпретировались в соответствии с общепринятыми критериями оценки силы связи.

Эмпирическое исследование гендерных паттернов саморегуляции у шестиклассников выявило существенные различия в развитии компонентов саморегуляции и их взаимосвязях со структурно-функциональными характеристиками между группами девочек и мальчиков.

Анализ распределения уровней развития компонентов саморегуляции показал различные паттерны у представителей разного пола. У девочек наиболее развитыми компонентами оказались программирование, где высокий уровень продемонстрировали 59,6% испытуемых, планирование с преобладанием высокого уровня у 46,8% участниц, а также надежность и ответственность, каждый из которых показал высокий уровень у 44,7% и 46,8% девочек соответственно. В то же время значительные трудности у девочек выявлены в области моделирования, где низкий уровень зафиксирован у 44,7% испытуемых, оценки результатов с равным распределением низкого и среднего уровней по 46,8%, и гибкости с преобладанием низкого уровня у 42,6% участниц.

У мальчиков структура развития компонентов саморегуляции имеет иные особенности. Наиболее развитым компонентом является программирование, где высокий уровень показали 48,5% испытуемых, и ответственность с высоким уровнем у 47,0% мальчиков. Компонент планирования характеризуется преобладанием среднего уровня у 51,5% участников. Существенные затруднения у мальчиков выявлены в области моделирования, где низкий уровень продемонстрировали 60,6% испытуемых, что превышает аналогичный показатель у девочек, а также в оценке результатов с низким уровнем у 48,5% участников.

Распределение уровней развития компонентов саморегуляции у девочек и мальчиков (в %)

Компонент	Девочки (n=47)			Мальчики (n=66)		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Планирование	12,8	40,4	46,8	16,7	51,5	31,8
Моделирование	44,7	27,7	27,7	60,6	22,7	16,7
Программирование	10,6	29,8	59,6	6,1	45,5	48,5
Оценка результатов	46,8	46,8	6,4	48,5	33,3	18,2
Гибкость	42,6	40,4	17,0	33,3	56,1	10,6
Надежность	23,4	31,9	44,7	10,6	47,0	42,4
Ответственность	25,5	27,7	46,8	28,8	24,2	47,0
Общий уровень	10,6	76,6	12,8	12,1	78,8	9,1

Анализ структурно-функциональных характеристик саморегуляции выявил гендерные особенности их развития. У девочек структурно-компонентные умения характеризуются преобладанием среднего уровня у 74,5% испытуемых при отсутствии высокого уровня. Функциональные умения показали значительные затруднения с низким уровнем у 66,0% участниц. Личностно-стилевые особенности демонстрируют относительно равномерное распределение между низким и средним уровнями, составляя 46,8% и 44,7% соответственно. Динамические характеристики характеризуются преобладанием низкого уровня у 59,6% девочек.

У мальчиков структурно-функциональные характеристики имеют свою специфику. Структурно-компонентные умения показали более выраженные затруднения по сравнению с девочками, где низкий уровень зафиксирован у 65,2% испытуемых. Функциональные умения характеризуются несколько лучшими показателями с низким уровнем у 56,1% участников. Личностно-стилевые особенности демонстрируют более равномерное распределение со средним уровнем у 45,5% мальчиков. Динамические характеристики показали преобладание низкого уровня у 60,6% испытуемых.

Корреляционный анализ взаимосвязей компонентов саморегуляции со структурно-функциональными характеристиками выявил выраженные гендерные различия. У мальчиков обнаружены две статистически значимые корреляции: положительная связь структурно-компонентных умений с общим уровнем саморегуляции и отрицательная корреляция функциональных умений с оценкой результатов. Структура корреляционных связей у мальчиков характеризуется преобладанием отрицательных взаимосвязей функциональных умений, личностно-стилевых особенностей и динамических характеристик с большинством компонентов саморегуляции.

У девочек выявлена более сложная и разнообразная структура корреляционных взаимосвязей с четырьмя статистически значимыми корреляциями. Моделирование показало положительные связи с функциональными умениями, личностно-стилевыми особенностями и динамическими характеристиками. Ответственность продемонстрировала положительную корреляцию с динамическими характеристиками. Надежность показала отрицательную связь с функциональными умениями. Структура взаимосвязей у девочек характеризуется более позитивным характером корреляций, особенно в области динамических характеристик и личностно-стилевых особенностей.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии выраженных гендерных паттернов в развитии саморегуляции у шестиклассников, что проявляется как в различиях уровней характеристик отдельных компонентов, так и в специфике их взаимосвязей со структурно-функциональными характеристиками саморегулятивных процессов.

Выводы. Проведенное исследование позволило выявить существенные гендерные различия в развитии саморегуляции у шестиклассников. Полученные результаты свидетельствуют о том, что девочки и мальчики демонстрируют различные паттерны развития компонентов саморегуляции и их взаимосвязей со структурно-функциональными характеристиками. У девочек шести классов наблюдается более развитая способность к программированию, планированию и проявлению ответственности, в то время как у мальчиков преобладают трудности в области моделирования и оценки результатов. Корреляционный анализ показал более сложную и позитивную структуру взаимосвязей у девочек по сравнению с мальчиками, что указывает на различные механизмы формирования саморегулятивных способностей в зависимости от пола.

Выявленные особенности могут быть обусловлены как нейропсихологическими факторами развития префронтальных структур мозга, так и влиянием социокультурных факторов, включая школьную среду и гендерные стереотипы. Полученные данные имеют важное практическое значение для разработки дифференцированных образовательных подходов, учитывающих гендерную специфику развития саморегуляции в подростковом возрасте. Дальнейшие исследования должны быть направлены на изучение динамики развития выявленных паттернов и разработку эффективных методов коррекции саморегулятивных навыков с учетом гендерных особенностей.

Литература:

1. Зубок, Ю.А. Смысловая саморегуляция жизнедеятельности молодежи: гендерные различия в сфере труда / Ю.А. Зубок, В.И. Чупров, О.В. Сорокин // Женщина в российском обществе. – 2021. – С. 38-59
2. Мамонова, Е.Б. Особенности проявления личностной саморегуляции мальчиков и девочек младшего школьного возраста / Е.Б. Мамонова, И.В. Черемисова, О.В. Суворова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 3(16). – С. 21-37
3. Сунцова, Я.С. Особенности психологических защит и копинг-стратегий мужчин и женщин / Я.С. Сунцова // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2014. – № 3. – С. 50-60
4. Arain, M. Maturation of the adolescent brain / M. Arain [et al.] // Neuropsychiatric Disease and Treatment. – 2013. – Vol. 9. – P. 449-461. – DOI: 10.2147/NDT.S39776
5. Bondarchuk, O. Adaptation of Coping Strategies to Reduce the Impact of Stress and Loneliness on the Psychological Well-Being of Adults / O. Bondarchuk [et al.] // Journal of Law and Sustainable Development. – 2023. – Vol. 11. – 1852 p. – DOI: 10.55908/sdgs.v11i10.1852
6. Halkiopoulos, C. Advances in Neuroimaging and Deep Learning for Emotion Detection: A Systematic Review of Cognitive Neuroscience and Algorithmic Innovations / C. Halkiopoulos [et al.] // Diagnostics. – 2025. – Vol. 15. – 456 p. – DOI: 10.3390/diagnostics15040456
7. Kooze, S.L. Becoming who you are: An integrative review of self-determination theory and personality systems interactions theory / S.L. Kooze [et al.] // Journal of Personality. – 2019. – Vol. 87. – № 1. – P. 15-36. – DOI: 10.1111/jopy.12380
8. Marzola, P. Exploring the Role of Neuroplasticity in Development, Aging, and Neurodegeneration / P. Marzola [et al.] // Brain Sciences. – 2023. – Vol. 13. – № 1610. – DOI: 10.3390/brainsci13121610

9. Reiss, D. Parenting in the context of the child: Genetic and social processes / D. Reiss [et al.] // Monographs of the Society for Research in Child Development. – 2023. – Vol. 87. – № 1-3

10. Theodoratou, M. Neuropsychological Insights into Coping Strategies: Integrating Theory and Practice in Clinical and Therapeutic Contexts / M. Theodoratou, M. Argyrides // Psychiatry International. – 2024. – Vol. 5. – P. 53-73. – DOI: 10.3390/psychiatryint5010005

Психология

УДК 159.9.072.433

кандидат психологических наук Ветрова Яна Анатольевна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт (филиал)
федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

студент Тихоньких Валентина Евгеньевна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт (филиал)
федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

психолог Тишкова Юлия Юрьевна

Федеральное государственное казенное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Национальный автомобильный спасательный учебно-тренировочный
центр подготовки горноспасателей и шахтеров» (г. Новокузнецк)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И АГРЕССИВНОСТИ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ВЫГОРАНИЕМ У РАБОТНИКОВ МЧС

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи тревожности и агрессивности с эмоциональным выгоранием у работников МЧС. Рассмотрены понятия тревожности, агрессивности и эмоционального выгорания в работах ученых-психологов. Исследована гипотеза о наличии значимой взаимосвязи тревожности и агрессивности с эмоциональным выгоранием у работников МЧС. Обозначены эмпирические методы исследования и методы математико-статистической обработки данных. Для сбора эмпирических данных описаны используемые методики. Представлены результаты психодиагностического тестирования работников МЧС. Выявлены показатели тревожности и агрессивности респондентов. Исследованы показатели эмоционального выгорания у работников МЧС. Проведен корреляционный анализ полученных эмпирических данных. Сделаны выводы по результатам исследования. Полученные результаты могут быть интересны с точки зрения профилактики эмоционального выгорания, оптимизации уровней тревожности и агрессивности у работников МЧС.

Ключевые слова: психологическое исследование, психодиагностическое тестирование, тревожность, агрессивность, эмоциональное выгорание, взаимосвязь, корреляция.

Annotation. The article presents the results of a study of the relationship between anxiety and aggression with emotional burnout among emergency workers. The concepts of anxiety, aggressiveness and emotional burnout in the works of psychological scientists are considered. The hypothesis of a significant relationship between anxiety and aggressiveness and emotional burnout among emergency workers has been investigated. Empirical research methods and methods of mathematical and statistical data processing are outlined. The methods used to collect empirical data are described. The results of psychodiagnostic testing of emergency workers are presented. The indicators of anxiety and aggressiveness of the respondents were revealed. The indicators of emotional burnout among the employees of the Ministry of Emergency Situations (MES) have been studied. A correlation analysis of the empirical data obtained is carried out. Conclusions are drawn based on the results of the study. The results obtained may be interesting from the point of view of prevention of emotional burnout, optimization of anxiety levels and aggressiveness among emergency workers.

Key words: psychological research, psychodiagnostic test, anxiety, aggressiveness, emotional burnout, relationship, correlation.

Введение. Актуальность проблемы исследования обусловлена тем, что сегодня все большую значимость приобретает изучение психических состояний личности в процессе выполнения профессиональной деятельности. Наибольший интерес с точки зрения психологии труда приобретает изучение реализации трудовых функций в экстремальных условиях, в частности у работников МЧС. Работа спасателя связана с высокой степенью нервно-психической нагрузки, необходимостью брать ответственность за жизнь других людей, принимать важные решения за кратчайшее время.

Современные исследования психологии труда констатируют факт того, что долгое пребывание в условиях профессиональной деятельности может вызывать явление эмоционального выгорания. Данная проблема является приоритетной для решения, так как приводит к нежелательным последствиям и проявляется через снижение мотивации к деятельности, увеличение количества случаев заболеваемости, ухудшение качества работы. Таким образом, изучение взаимосвязи эмоционального выгорания с тревожностью и агрессивностью является важным шагом для профилактики данного явления у специалистов, работающих в области чрезвычайных ситуаций.

Гипотеза исследования состоит в том, что существует значимая взаимосвязь тревожности и агрессивности с эмоциональным выгоранием у работников МЧС, а именно: чем выше агрессивность и тревожность, тем выше эмоциональное выгорание.

Изложение основного материала статьи. Перспектива развития профессии спасателя связана с тем, что техногенных катастроф, аварий, наводнений и землетрясений не становится меньше. Их предотвращением и ликвидацией занимаются спасатели. Характер нервно-психической нагрузки спасателей отличается повышенным уровнем ответственности, поскольку связан с обеспечением здоровья и жизни граждан, сохранности имущества. К факторам физической напряженности относятся физические нагрузки, суточные и ночные дежурства, неопределенность и внезапность экстремальных условий деятельности.

В связи с этим, для эффективного преодоления стрессовых ситуаций, сохранения самообладания и результативного выполнения должностных обязанностей разной степени сложности, эмоционально-волевые качества спасателя МЧС должны находиться на достаточно высоком уровне развития и характеризоваться низким уровнем тревожности, агрессивности и эмоционального выгорания.

Психологический анализ понятия тревожности позволил сделать следующие выводы:

- 1) тревожность – это человеческое свойство, возникающее в той или иной ситуации и обусловленное как повышенным беспокойством самого индивида, так и самой ситуацией;
- 2) тревожность переживается как состояние эмоционального неблагополучия, предчувствие опасности или неудачи и выражается в повышении сенсорного внимания и моторного напряжения;
- 3) выделяют личностную и ситуативную (реактивную) тревожность, где первая рассматривается как стабильная черта личности, проявляющаяся в склонности к переживаниям тревоги в самых разных жизненных ситуациях, а вторая является следствием конкретной ситуации, объективно вызывающей беспокойство у человека;
- 4) тревожность проявляется через эмоциональный дискомфорт, вызванный реальной опасностью или ожиданием неблагоприятного исхода событий [7; 10; 11; 13].

Рассматривая агрессивность в ее психологическом контексте, отметим, что ученые-психологи обозначают ее: как базовую типологическую черту, отражающая характерологические особенности личности (В.Д. Менделевич, И.Б. Бойко, Э. Фромм); как устойчивую характеристику личности, определяющую постоянство моделей поведения (А. Реан, А.Р. Ратинов); как специфическую особенность реагирования личности на изменения внутренней или внешней среды (Ю.М. Антонян, Т.Г. Румянцева), как свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-объектных отношений, как реакцию, обостряющую негативные чувства и негативные оценки людей или событий (А. Басс и А. Дарки) [4; 6; 10].

Эмоциональное выгорание как самостоятельное явление появляется в психологической науке конце 20 века. Американский психиатр Х. Дж. Фрейденберг, изучая проблемы сотрудников социальных служб и организаций психологической поддержки, вводит термин, обозначающий сгорание (выгорание) персонала при интенсивной, эмоционально нагруженной работе с людьми, который используется им для обозначения специфического состояния, возникающего и закрепляющегося в подобных условиях труда, снижающего его производительность. Мы основываемся на определении В. В. Бойко, который считает, что эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижение их энергетического уровня) в ответ на производственные психотравмирующие воздействия [1].

В исследовании взаимосвязи тревожности и агрессивности с эмоциональным выгоранием у работников МЧС приняли участие 50 работников МЧС по городу Новокузнецку. Все респонденты – мужчины, в возрасте от 31 года до 65 лет (92%), от 20 до 30 лет (8%). Большинство респондентов женаты (76%) и обладают опытом работы свыше 5 лет (62%).

Для оценки тревожности работников МЧС была использована методика «Опросник для выявления и оценки невротических состояний» (Д.М. Менделевич, К.К. Яхин). В ходе исследования тревожности, у респондентов определено отсутствие выраженности рассматриваемого явления в 100% случаев. Оптимальность уровня тревожности среди респондентов свидетельствует о сохранении ими самообладания, концентрации и ясности мышления даже в условиях высокого напряжения и неопределенности, не смотря на внешние интенсивные раздражители, о способности быстро принимать решения, рационально оценивать окружающую обстановку, выбирать наиболее эффективные действия, а также о возможности достаточно быстрого восстановления после чрезвычайной ситуации.

Изучение агрессивности работников МЧС осуществлялось путем применения методики «Диагностика показателей и форм агрессии» (А. Басс, А. Дарки). Преобладающее количество респондентов в выборке имеют физическую, косвенную и вербальную агрессию, не превышающую показателей нормы: 74%, 84% и 84% случаев соответственно, остальные респонденты характеризуются проявлениями физической и косвенной агрессии на уровне выше среднего: 26%, 16% и 16% соответственно. Агрессивность и враждебность у большинства респондентов также не превышает нормы: 86% и 84% соответственно. Для оставшейся части респондентов характерны проявления агрессивности и враждебности на уровне выше среднего: 14% и 16% соответственно. Диагностируемая степень общей агрессивности у большинства респондентов свидетельствует о применении ими конструктивных способов поведения, сохранении адекватности и быстроты реакций и их словесного выражения, устойчивости эмоционального фона, критичности мышления и скоординированности действий при выполнении профессиональных задач и реализации целей спасательных операций. Определенная степень выраженности общей агрессивности у оставшейся части респондентов отражает сохранение ими высокого уровня активности, необходимого для быстрого реагирования и готовности выполнять задачи в экстремальных условиях среды. Однако, ни могут использовать силовые методы для оказания помощи пострадавшим и привлекать внимание повышением голоса с целью координирования действий при выполнении спасательных операций.

Изучение эмоционального выгорания у работников МЧС проводилось по методикам «Диагностика эмоционального выгорания» В.В. Бойко и «Диагностика профессионального выгорания» С. Джексона, К. Маслач (адаптация Н. Водопьянова, Е. Старченкова). По первой методике исследуемые респонденты продемонстрировали в 100% случаев низкую выраженность фаз напряжения и истощения, в 92% низкую степень выраженности фазы резистенции. По второй методике респонденты показали отсутствие эмоционального истощения (74%), наличие истощения ниже средней (14%) и средней (12%) степени выраженности, низкий и ниже среднего (62%), средний (38%) уровень деперсонализации. Показатели редукции достижений у респондентов не превышают нормы в 82% случаев. Полученный результат характеризует данную выборку респондентов как людей, имеющих большие запасы сил и энергии для активной работы, оперативного реагирования и быстрой адаптации к нестандартным условиям профессиональной деятельности. Респондентам также свойственна активная вовлеченность в межличностное взаимодействие, адекватность в оценке установленных с окружением связей, стремление к взаимопомощи и поддержке с коллегами. Проявление средней степени выраженности профессионального выгорания у оставшейся части респондентов может быть связано со снижением мотивации к деятельности и профессиональному развитию, с проявлениями умеренного безразличия к другим людям, детерминированного направленностью профессиональной деятельности на спасение жизней и выполнения поставленных спасательными операциями задач для достижения максимально эффективного результата.

При установлении взаимосвязи тревожности и агрессивности с эмоциональным выгоранием был использован коэффициент корреляции К. Пирсона. Для выявления значимости рассчитанного коэффициента корреляции были определены критические значения: $r_{кр} = 0,28$ при $p \leq 0,05$ и $r_{кр} = 0,36$ при $p \leq 0,01$. В итоге получены представленные ниже результаты.

Выявлены значимые обратные связи между тревожностью по методике Д.М. Менделевича, К.К. Яхина с деперсонализацией по методике С. Джексона, К. Маслач (адаптация Н. Водопьянова, Е. Старченкова), $r_{гмп} = 0,44$, $p \leq 0,01$; между тревожностью по методике Д.М. Менделевича, К.К. Яхина с общим показателем профессионального выгорания по методике С. Джексона, К. Маслач (адаптация Н. Водопьянова, Е. Старченкова), $r_{гмп} = 0,44$, $p \leq 0,01$, а именно: чем ниже тревожность, тем ниже деперсонализация и ниже эмоциональное выгорание у респондентов.

Обнаружены значимые прямые связи между агрессивностью по методике А. Басса, А. Дарки с фазами выгорания напряжения ($гэмп = 0,29, p \leq 0,05$) и резистенции ($гэмп = 0,40, p \leq 0,01$) по методике В.В. Бойко: чем выше у респондентов агрессивность, тем выше фазы выгорания напряжение и резистенция.

Обозначены значимые прямые связи между физической агрессией по методике А. Басса, А. Дарки с фазами выгорания напряжения ($гэмп = 0,28, p \leq 0,05$) и резистенции ($гэмп = 0,38, p \leq 0,01$) по методике В.В. Бойко: чем выше физическая агрессия, тем выше фазы выгорания напряжения и резистенции.

Определена прямая связь между вербальной агрессией по методике А. Басса, А. Дарки с фазой выгорания резистенции по методике В.В. Бойко ($гэмп = 0,42, p \leq 0,01$): чем выше вербальная агрессия, тем выше фаза выгорания резистенция.

Зафиксированы значимые прямые связи между враждебностью по методике А. Басса, А. Дарки с фазами выгорания: резистенции ($гэмп = 0,48, p \leq 0,01$) и истощения ($гэмп = 0,28, p \leq 0,01$) по методике В.В. Бойко; с показателями выгорания: эмоционального истощения ($гэмп = 0,40, p \leq 0,01$), деперсонализации ($гэмп = 0,48, p \leq 0,01$) и общего профессионального выгорания ($гэмп = 0,46, p \leq 0,01$) по методике С. Джексон, К. Маслач (адаптация Н. Водопьянова, Е. Старченкова), а именно: чем выше враждебность, тем выше фазы резистенции, эмоциональное истощение, деперсонализация и общее профессиональное выгорание.

Таким образом, проведенный корреляционный анализ исследования взаимосвязи тревожности и агрессивности с эмоциональным выгоранием у работников МЧС позволяет констатировать факт того, что выдвинутая гипотеза о существовании значимой взаимосвязи тревожности и агрессивности с эмоциональным выгоранием у работников МЧС, а именно: чем выше тревожность и агрессивность, тем выше эмоциональное выгорание подтвердилась.

Выводы. Исследование взаимосвязей между тревожностью и агрессивностью с эмоциональным выгоранием у работников МЧС актуально и имеет практическую значимость. Полученные эмпирическим путем данные будут полезны для психологов и руководителей спасательных служб, при разработке, организации и реализации диагностических, профилактических и коррекционно-реабилитационных мероприятий, направленных на оптимизацию психических состояний, повышение психологического благополучия и эффективности профессиональной деятельности работников МЧС.

Литература:

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
2. Верченко, И.А. Влияние тревожности на профессиональное выгорание / И.А. Верченко // Мир науки. – 2021. – № 3. – С. 1-12
3. Гермацкая, Е.И. Психологические аспекты профессионально важных качеств пожарных-спасателей / Е.И. Гермацкая // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. – 2020. – № 1. – С. 96-105
4. Дворцова, Е.В. Мнемические профессионально важные качества и агрессивность как факторы профессионального выгорания у работников отряда быстрого реагирования / Е.В. Дворцова, Е.С. Музычук, Ю.Ю. Тишкова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 8. – С. 1-6
5. Катунин, А.П. Эмоциональное выгорание: сущность и содержание / А.П. Катунин, Д.В. Бутынок // Молодой ученый. – 2020. – № 18. – С. 399-401
6. Кольцова, И.В. Вербальная агрессия / И.В. Кольцова, О.В. Хилько, А.Ю. Игнатова // Прикладная психология и психоанализ. – 2025. – № 1. – С. 1-5
7. Кутейников, А.Н. Взаимосвязь уровня личностной тревожности и predisposedности к профессиональному выгоранию / А.Н. Кутейников, А.Л. Броничева // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2022. – № 4. – С. 299-304
8. Ларина, Ю.А. Эмоциональное выгорание: историко-теоретический аспект / Ю.А. Ларина // Вестник магистратуры. – 2018. – № 12. – С. 82-83
9. Михайлова, О.Б. Агрессивность личности: основные подходы и перспективы в изучении / О.Б. Михайлова, С.М. Сафи, А.В. Шептура // Мир науки. – 2017. – № 6. – С. 2-3
10. Немов, Р.С. Общая психология. Психология личности: учебник и практикум для вузов / Р.С. Немов. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 940 с.
11. Полшкова, Т.А. Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях / Т.А. Полшкова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II Междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 107-110
12. Старченкова, Е.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практ. пособие / Е.С. Старченкова, Н.Е. Водопьянова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 299 с.
13. Степанов, С.С. Популярная психологическая энциклопедия / С.С. Степанов. – 3-е изд. – М.: Эксмо, 2005. – 898 с.
14. Сурова, Е.В. Синдром эмоционального выгорания личности: сущность, причины возникновения, симптомы и проявления / Е.В. Сурова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 5. – С. 169-171
15. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Ин-т Психотерапии, 2002. – 488 с.

Психология

УДК 159.9

начальник Ворвуль Максим Петрович

Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования «Кировский институт повышения квалификации работников Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Киров);

доктор психологических наук, профессор Черемисова Ирина Валерьяновна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Рязань)

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Проблема формирования потребности в личностно-профессиональном самосовершенствовании у обучающихся в учреждениях дополнительного профессионального образования отличается острой актуальностью. В статье отмечается, что феномену «самосовершенствование» уделяется достаточно много внимания ученых, представителей разных наук. Значительная часть научных исследований проводилась в педагогической науке, а по психологии такие исследования

единичны. Самосовершенствование разными авторами определяется как процесс, деятельность, готовность, стремление. Изучению личностно-профессионального самосовершенствования посвящено недостаточное количество научных разработок. В статье представлен анализ подходов к исследованию феномена личностно-профессионального самосовершенствования. На основе анализа работ отечественных ученых уточнено понятие, раскрыты функции, критерии, виды и принципы личностно-профессионального самосовершенствования обучающихся. В статье уточнено понятие личностно-профессионального самосовершенствования обучающегося по дополнительным профессиональным программам.

Ключевые слова: личностно-профессиональное самосовершенствование, самосовершенствование, самообразование, самовоспитание, эстетико-семиотический подход, самопознание, самоутверждение, саморазвитие, самореализация.

Annotation. The problem of educational process improving in the field of forming the need in students in institutions of additional training in personal and professional self-improvement is acutely relevant. The article states that the phenomenon of «self-improvement» is quite much paid attention to by scholars in different sciences. A considerable body of research has been carried out in the field of pedagogics, but in psychology, such research is unique. Different authors define self-improvement as a process, activity, readiness, pursuit. The number of scientific research devoted to the study of personal and professional self-improvement is found not enough. The article presents the analysis of approaches to the research of the personal and professional self-improvement phenomenon. Basing on the works of domestic researchers, the concept has been clarified, the functions, criteria, types and principles of personal and professional self-improvement of students have been uncovered. The manuscript has clarified the definition of personal and professional self-improvement of students in additional professional training curricula.

Key words: personal and professional self-improvement, self-improvement, self-education, self-perfecting, aesthetic-semiotic approach, self-discovery, self-assertion, self-development, self-realization.

Введение. Постоянно меняющийся мир, требует от современного человека движения, развития, саморазвития, самосовершенствования. Психологи и педагоги уделяют большое внимание изучению феномена самосовершенствования личности. Одна из характеристик личности современного специалиста заключается не только в наличии знаний по профессии, но и способности к быстрой адаптации к требованиям профессии, стремлением к личностному и профессиональному росту.

Различные аспекты исследований феномена «самосовершенствование» нашли отражение в большом количестве работ в разных отраслях знаний: по психологии, педагогике, философии, социологии, истории, культурологии. В ходе исследования проведен анализ научных трудов, в которых охарактеризованы мотивы, потребности и прогноз личностно-профессионального самосовершенствования обучающихся по программам дополнительного профессионального образования (ДПО).

В статье проанализированы и систематизированы современные подходы к исследованию самосовершенствования личности, личностно-профессионального самосовершенствования (ЛПС).

Изложение основного материала статьи. Анализ источников показал, что проблеме самосовершенствования личности уделяется большое внимание в трудах ученых.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: идеи о способности субъекта преобразовывать свои знания по специальности в средство формирования своей компетентной личности (К.А. Маринченко [15]); идеи об активной и ведущей роли личности в самосовершенствовании (А. Альхауалда [2], А.М. Ахметов [3], Г.А. Клименко [12], А.В. Юрьева [24]); основные положения личностно-рефлексивного подхода к познанию себя как субъекта обучения, имеющего навыки самоанализа, самопознания (А.В. Фадеев [20]); принцип системности личностно-профессионального самосовершенствования (А.М. Ахметов[3], Г.А. Клименко [12], К.А. Маринченко [15]); концептуальные положения эстетико-семиотического подхода, реализующегося через совокупность принципов личностно-ориентированной направленности, духовности, диалогического общения, субъектности, художественно-эстетического развития, оптимальности, интегративности, кооперативности, уникальности и эстетичности (И.В. Черемисова [21, 22]); а также идеи гуманизации образования, о свободе выбора обучающихся (А.В. Юрьева [24]).

Вопросы самосовершенствования специалистов в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки в образовательных организациях, нашли отражение в работах ряда исследователей (Г.В. Гривусевич [8], Л.В. Маркелова [16], О.В. Мицук [17]). В то же время, понятие ЛПС требует уточнений, отражающих специфику разных видов профессиональной деятельности.

В толковом словаре Д.Н. Ушакова самосовершенствование определено как «сознательное развитие в себе каких-нибудь положительных (преимущественно нравственных) качеств, способностей, умений» [19].

По мнению А.А. Глузман самосовершенствование представляет собой «внутренний процесс осознанной целенаправленной самопознавательной (ценностно-мотивированной) непрерывной жизнедеятельности на основе системного целеполагания, самоорганизации, самоанализа, самооценки и самокоррекции, направленных на совершенствование индивидуальных качеств и личностно-профессионального роста» [6, С. 323].

С позиций проведенного исследования, особый интерес представляет мнение Е.П. Киселевой, которая предлагает рассматривать самосовершенствование как результат деятельности в творческом контексте, направлением которого является самоулучшение [11].

В своем исследовании Т.В. Лесина указывает четыре функции самосовершенствования:

- 1) гуманитарная (как воздействие через общество);
- 2) развивающая (способствующая всестороннему развитию личности);
- 3) регулятивная (обеспечивающая должное поведение и направление деятельности);
- 4) инвариантная (постоянная) [14].

На основе описанных функций, Т.В. Лесина формулирует принципы самосовершенствования:

- 1) самопознание (рефлексию), как познание, понимание себя;
- 2) индивидуализацию (учет особенностей личности);
- 3) принцип проблемности (создание проблемных ситуаций, способствующих самостоятельному применению имеющегося опыта);
- 4) принцип оптимальности (наилучшее сочетание внешних условий, представленных внеучебной деятельностью, образовательной средой, творчеством и педагогическими условиями);
- 5) мобилизацию (активизация качеств личности);
- 6) релаксацию (эмоциональное расслабление) [14].

Оценить эффективность функций можно по критериям, предложенным К.С. Колодезниковым. К ним автор относит: четкую жизненную позицию в личностном и профессиональном плане; стабильную мотивацию к профессиональному самосовершенствованию; способность управлять собственной образовательной деятельностью; наличие творческого и интеллектуального потенциала [13].

Кроме того, определяя разницу в понятиях между «самосовершенствованием» и «самообразованием» К.С. Колодезников подчеркивает, что, самообразование, проявляющееся в потребностях в познании, может являться характеристикой познавательной активности, в то время как, самосовершенствование подтверждает готовность совершенствоваться не только знания и умения, но, так же, характеризуется готовностью личности к росту [13].

Важным направлением исследования, представляется определение видов самосовершенствования:

1) Нравственное (нравственно-волевое): выработка и целенаправленное саморазвитие потребности индивида в построении линии жизни исходя из сформированных в сознании принципов, соответствующих нормам морали и этики (К.Т. Ви [5], Р.А. Гумеров [10]).

2) Интеллектуальное: целенаправленное саморазвитие когнитивных навыков, критического мышления, эмоционального интеллекта посредством изучения достижений науки, рационального планирования личностного роста, развития коммуникативных навыков, внимания, памяти. (Н.В. Сидакова [18]).

3) Творческое (профессионально-творческое): как творческое преобразование личности (Ф.Г. Вафин [4]).

4) Физическое: самосовершенствование физического состояния, самооздоровление (А.М. Ахметов [3], А.А. Гулов [9]).

5) Личностно-профессиональное (личностное и профессиональное) (Д.В. Агейкин [1], А. Альхауалла [2], Г.В. Гривусевич [8], К.С. Колодезников [13], Т.В. Лесина [14]).

По мнению А.В. Фадеева, деятельность, направленная на самосовершенствование личности, начинается на стадии обучения в образовательной организации. Успех самосовершенствования достигается посредством создания педагогических условий, позволяющих мотивировать личность на самопознание и развитие заинтересованности в будущей профессии; раскрытия профессионального облика на разных исторических этапах; ознакомления обучающегося с разными приемами и методами самовоспитания, создания условий для их реализации; рефлексии [20].

Процессу самосовершенствования в образовании посвящено исследование Л.В. Маркеловой [16], в котором автором сделан акцент на том, что традиционно, в период обучения по дополнительным профессиональным программам, обучающихся не учат строить программы личностного самосовершенствования. Поэтому работник в достаточной степени не осознает необходимости работы над своей личностью.

По мнению К.С. Колодезникова [13], образовательный процесс, нацеленный на развитие потребности в самосовершенствовании, строится на ряде принципов:

- целостного подхода (личность рассматривается в совокупности всех ее уникальных компонентов, а также всех видов развития: духовного, физического, интеллектуального);

- непрерывности (от школьного образования, через профессиональное к повышению квалификации и переподготовке, с учетом заложенных на предыдущем этапе обучения ориентиров в будущее);

- системности (взаимосвязь и взаимное влияние элементов системы образовательной среды, с учетом воздействия, иных социальных систем, ее способность к изменениям под влиянием временных, социальных и иных факторов);

- интеграции (формирование совокупности знаний о предмете, мире и взаимосвязях в нем, с целью их дальнейшего применения в практической деятельности);

- профессиональной направленности (прикладной характер полученного в ходе обучения знания).

Этапы ЛПС описаны А.А. Глузман [7]. Первым этапом, по мнению А.А. Глузман, становится самопознание, как осознание себя непохожим, отличным от других, уникальным. На втором этапе проходит самоутверждение личности, принятие себя в качестве субъекта самоутверждения в обществе. Саморазвитие, являющееся третьим этапом, представляет комплекс действий, направленных на совершенствование имеющихся способностей и преодоление отрицательных черт личности. На четвертом этапе происходит поиск «призвания и смысла жизни» [7, С. 61], являющихся основой первых трех этапов, сформированных на основе мотивов и нравственных принципов. Самосовершенствование завершается на пятом этапе, представленном самореализацией субъекта в личной, профессиональной и общественной жизни.

Анализ основных подходов к понятию самосовершенствования, позволяет уточнить понятие ЛПС. В статье сделана попытка систематизации наиболее актуальных (в рамках диссертационного исследования) позиций ученых, которые перечислены в Таблице 1.

Таблица 1

Основные подходы к определению понятия личностно-профессионального самосовершенствования в научных трудах

Автор	Понятие
Д.В. Агейкин	ЛПС – «потребностно-мотивационная готовность и стремление личности к освоению системы действий, соответствующих ее индивидуальным особенностям и направленным на успешную реализацию поставленных личностно и профессионально значимых целей, которые соотнесены с моделью личности специалиста» [1].
А.В. Шлома	ЛПС – «систематическая, творческая деятельность, направленная на внутреннее облагораживание человека, предусматривающая самостоятельное расширение профессионально-педагогических знаний и умений (самообразование), развитие профессиональных и личностных способностей, свойств и качеств (самовоспитание), осознание себя как субъекта деятельности и социума (личностно-профессиональная рефлексия); ЛПС – «творческий процесс, позволяющий развивать креативность, которая является основой инновационной деятельности» [23].
Л.В. Маркелова	ЛПС – «содержание процесса саморазвития и специфического вида познавательно-творческой деятельности государственных служащих, неотъемлемого компонента их подготовки и переподготовки и направлено на их личностную и профессиональную самореализацию» [16]; ЛПС – «содержание процесса саморазвития и выступает как специфическая познавательно-творческая деятельность, целью которой являются полное разворачивание личностных и профессиональных качеств, достижение оптимального соотношения продуктивности жизнедеятельности и энергозатрат и, в итоге, - определение сущностных сил человека, трансляция своей индивидуальности через результаты труда, а также через изменения в себе самом» [16].
Т.В. Лесина	ЛПС – «активный творческий процесс изучения субъектом себя, своих способностей, возможностей (самопознание), сознательного изменения своих личностных и профессионально значимых качеств (самовоспитание), познавательную активность в овладении профессиональной компетентностью (самообразование) при условии усиления мотивации личностного развития в соответствии с требованиями будущей профессии и на основе личной программы развития» [14].

Анализ научных трудов, позволил определить ЛПС, как специфическую творческую целенаправленную деятельность, инициированную субъектом, включающую анализ, развитие и формирование собственных личностных и профессиональных способностей, свойств и качеств.

Анализ психологической литературы по проблеме ЛПС, позволил сформулировать гипотезу экспериментального исследования особенностей формирования личностно-профессионального самосовершенствования слушателей, образовательных организаций ДПО, которая состоит в том, что предикторы ЛПС имеют комплексную природу, объединяют действие двух факторов и включают в себя: индивидуально-психологические характеристики личности и потенциально-значимые для развития ЛПС компоненты образовательной среды учреждений ДПО.

Важнейшими психологическими предикторами, оказывающими влияние на развитие ЛПС, могут быть определены: Я-концепция, смысловые ориентации, целеполагание, мотивация, самоконтроль, креативность.

Выводы. Таким образом, личностно-профессиональное самосовершенствование обеспечивает постоянное всестороннее развитие личности в системе непрерывного образования, в рамках социально одобряемого поведения, определенного обществом. В целом, проведенный анализ позволяет констатировать, что основные работы по проблеме представлены педагогическими исследованиями. В трудах российских ученых изучаются различные аспекты феномена личностно-профессионального самосовершенствования. Авторы по-разному представляют личностно-профессиональное самосовершенствование: как процесс; деятельность; готовность; стремление; творческую деятельность; творческий процесс; процесс саморазвития. В статье определены основные концепции и теории, раскрывающие содержание понятия совершенствования и личностно-профессионального самосовершенствования. Однако, психологических исследований проблемы личностно-профессионального самосовершенствования обучающихся по программам дополнительного профессионального образования нам встретить не удалось. Это подтверждает актуальность и своевременность исследования особенностей развития личностно-профессионального самосовершенствования в процессе непрерывного дополнительного профессионального образования в рамках педагогической психологии.

Литература:

1. Агейкин, Д.В. Формирование позитивного отношения студентов к личностно-профессиональному самосовершенствованию в условиях технического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Д.В. Агейкин. – Самара, 2003. – 204 с.
2. Альхауалда, А. Педагогические условия формирования готовности специалиста в сфере физической культуры и спорта к профессиональному самосовершенствованию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. Альхауалда. – М., 2000. – 165 с.
3. Ахметов, А.М. Стимулирование мотивации физического самосовершенствования студента – будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.М. Ахметов. – Ульяновск, 2017. – 193 с.
4. Вафин, Ф.Г. Факторы и барьеры творческого самосовершенствования учителя в условиях инновационных школ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ф.Г. Вафин. – Ульяновск, 2004. – 218 с.
5. Ви, К.Т. Духовная жизнь личности: понятие и принципы исследования: дис. ... канд. фил. наук: 09.00.11 / К.Т. Ви. – М., 1991. – 132 с.
6. Глузман, А.А. Научные аспекты проблемы самосовершенствования и самопознание в истории и теории психологии / А.А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-1. – С. 320-323
7. Глузман, А.А. Теоретико-методологические основы личностно-профессионального самосовершенствования субъектов образовательной деятельности / А.А. Глузман // Гуманитарные науки. – 2021. – № 3 (55). – С. 57-63
8. Гривусевич, Г.В. Формирование готовности учителя к профессиональному самосовершенствованию в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Г.В. Гривусевич. – Калининград, 2010. – 131 с.
9. Гулов, А.А. Самосовершенствование человека как философско-антропологическая проблема: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13 / А.А. Гулов. – Душанбе, 2012. – 134 с.
10. Гумеров, Р.А. Стимулирование мотивации нравственного самосовершенствования учителя в условиях инновационной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Р.А. Гумеров. – Ульяновск, 2007. – 254 с.
11. Киселева, Е.П. Самопринятие и стремление к самосовершенствованию субъектов образовательного процесса вуза как фактор направленности учебной мотивации студентов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.П. Киселева. – Курск, 2008. – 190 с.
12. Клименко, Г.А. Формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональному самосовершенствованию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Г.А. Клименко. – Пенза, 2009. – 201 с.
13. Колодезников, К.С. Организационно-педагогические условия самосовершенствования будущего специалиста физической культуры и спорта в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / К.С. Колодезников. – Якутск, 2010. – 152 с.
14. Лесина, Т.В. Педагогическое обеспечение самосовершенствования личности будущего учителя в процессе внеучебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Лесина. – Иркутск, 2007. – 200 с.
15. Маринченко, К.А. Структура и сущностные характеристики компетенции профессионально-личностного самосовершенствования будущих преподавателей по физической культуре и спорту в вузе / К.А. Маринченко // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – № 3.
16. Маркелова, Л.В. Акмеологические условия и факторы личностно-профессионального самосовершенствования государственных служащих: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Л.В. Маркелова. – М., 2002. – 136 с.
17. Мицук, О.В. Профессиональное самосовершенствование учителя в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.В. Мицук. – Омск, 2012. – 231 с.
18. Сидакова, Н.В. Формирование профессиональной компетентности студентов неязыковых специальностей вуза средствами иностранного языка в условиях многоуровневого образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Сидакова. – Владикавказ, 2010. – 236 с.
19. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка [Электронный ресурс] / Д.Н. Ушаков. – URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=67697> (дата обращения: 10.11.2023)
20. Фадеев, А.В. Теоретическая модель организации самосовершенствования профессионально-этических качеств будущего офицера / А.В. Фадеев // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2005. – № 1 (11).
21. Черемисова, И.В. Вторичная музыкальная личность в пространстве элитарного образования: эстетико-семиотический подход / И.В. Черемисова. – Ульяновск: Зебра, 2019. – 235 с.
22. Черемисова, И.В. Агрессивное вождение: критерии, предпосылки, цифровые инструменты мониторинга и превенция в образовательной среде / И.В. Черемисова, Е.В. Осипенко. – Ульяновск: Зебра, 2025. – 359 с.
23. Шлома, А.В. Личностно-профессиональное самосовершенствование как средство подготовки учителей к инновационной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.В. Шлома. – Брянск, 2004. – 219 с.
24. Юрьева, А.В. Лингвориторический идеал как фактор становления профессиональной языковой личности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.В. Юрьева. – Сочи, 2002. – 234 с.

УДК 159.9

начальник Ворвуль Максим Петрович

Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования «Кировский институт повышения квалификации работников Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Киров);

доктор психологических наук, профессор Черемисова Ирина Валерьяновна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Рязань)

ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Проблема формирования образовательной среды в условиях непрерывного дополнительного профессионального образования отличается острой актуальностью. В статье отмечается, что феномену «образовательная среда» уделяется достаточно много внимания учеными в рамках педагогических и психологических исследований. Образовательная среда разными исследователями определяется как система влияний, условий, воздействий, возможностей, а также как реальность. Изучению образовательной среды в условиях непрерывного дополнительного профессионального образования посвящено недостаточное количество научных разработок. В статье представлен анализ подходов к исследованию феномена «образовательная среда». Перечислены некоторые модели образовательной среды. На основе анализа работ отечественных ученых уточнена структура образовательной среды образовательной организации дополнительного профессионального образования. На примере института повышения квалификации раскрыты способы реализации компонентов образовательной среды организации.

Ключевые слова: образовательная среда, психология образовательной среды, непрерывное образование, культурно-образовательный досуг, компоненты образовательной среды, развитие личности взрослого, управление учебно-воспитательным процессом.

Annotation. The problem of the educational environment formation in continuing additional professional training is acutely relevant. In the manuscript it is noticed that the phenomenon “educational environment” is paid quite much attention to by the scholars in the frame of pedagogical and psychological researches. Educational environment is treated by different authors as the system of impacts, conditions, influences, possibilities and also as reality. The number of scientific research of the educational environment formation in continuing additional professional training is not enough. The article presents the analysis of approaches to the study of the “educational environment” phenomenon. Some educational environment models are presented. On the basis of domestic scholars’ works the structure of the educational environment of the educational organization of additional professional training has been refined upon. By the example of the Institute of Advanced training the ways of realization of the components of the organization educational environment are disclosed.

Key words: educational environment, psychology of educational environment, continuing learning, cultural-learning leisure time, components of educational environment, development of adult personality, education process management.

Введение. Современное общество предъявляет строгие требования к организации процесса обучения, качеству знания, комфортному погружению обучающихся в образовательный процесс. Большое внимание исследователей уделяется формированию такой образовательной среды организации, которая будет безопасной в физическом и психологическом аспекте.

Различные аспекты исследований феномена «образовательная среда» нашли отражение в большом количестве работ по психологии и педагогике. В рамках исследования проведен анализ научных трудов, в которых раскрыты понятие и структура образовательной среды образовательных организаций.

В статье проанализированы и систематизированы современные подходы к исследованию образовательной среды (ОС) и указаны формы существования структурных компонентов ОС в условиях непрерывного дополнительного профессионального образования (ДПО).

Изложение основного материала статьи. Научный интерес педагогов и психологов к изучению феномена ОС отмечается с XVI-XVII веков. Так, например, Ян Амос Коменский (1592-1670), разработал догматическую ОС, способствующую формированию личности, воспитанной для служения богу и обществу. ОС Джона Локка (1632-1704), была структурирована таким образом, чтобы воспитать джентльмена, преданного государству.

Личностно-ориентированное образование XXI века предъявляет к ОС уже иные требования. Ученые И.А. Баева [1; 3], Н.В. Иванова [5; 6; 7], Н.Б. Карабущенко [8], Д.О. Кулешов [10], В.П. Лебедева [12], В.А. Орлов [12], В.И. Панов [12; 13], В.В. Рубцов [14], В.И. Слободчиков [15; 16], И.В. Черемисова [11; 17], В.А. Ясвин [18; 19; 20], изучали специфику ОС различных образовательных организаций и разработали модели ОС с учетом запросов современного общества.

К основным моделям ОС можно отнести:

- эколого-личностную модель (В.А. Ясвин), в основе которой лежит понятие об окружающей среде, как среде обеспечивающей жизнедеятельность индивида и личностных особенностей обучающихся, которые находятся во взаимодействии с условиями обучения в школе [19];
- коммуникативно-ориентированную модель (В.В. Рубцов), подразумевающую активное взаимодействие обучающегося с иными участниками образовательного процесса [14];
- антрополого-психологическую модель (В.И. Слободчиков), предполагающую возможность трех типов развития обучающегося: естественного (спонтанного), искусственного (регулируемого) и саморазвития [15];
- экпсихологическую модель (В.И. Панов), подразумевающую учет психического развития человека в период обучения в «контексте системы «человек – ОС» [13, С. 80];
- психодидактическую модель (В.П. Лебедева, В.А. Орлов и др.), подразумевающую выстраивание ОС с учетом индивидуальных особенностей обучающихся [12];
- модель безопасной ОС (И.А. Баева), основанной на принципах психологической защиты личности [2];
- полисубъектную личностно-развивающую ОС (Н.В. Иванова) [6].

Наряду с тем, что феномену ОС уделяется пристальное внимание ученых, однако, понятие конкретно не определено. Анализ исследований, внесших значительный вклад в обогащение психолого-педагогической науки в контексте изучения ОС, позволил определить основные подходы к определению понятия ОС, представленный в Таблице 1.

Основные подходы к определению понятия образовательной среды

Автор	Понятие
В.А. Ясвин	ОС – «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [19, С. 14].
В.И. Панов	ОС – «система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще непроявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду при-родными задатками и требованиями возрастной социализации» [13, С. 80].
М.В. Григорьева	ОС – «система педагогических, психологических и организационных условий и воздействий, обеспечивающих когнитивное, эмоциональное, коммуникативное и, в целом, субъектно-личностное развитие школьника» [4, С. 85-86].
И.А. Баева	ОС – «психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса» [1, С. 48].

Анализ основных подходов к структуре ОС, позволяет сделать попытку систематизации наиболее актуальных позиций ученых, которые перечислены в Таблице 2.

Таблица 2

Основные подходы к определению структурно-функциональных компонентов образовательной среды

Автор	Элементы (компоненты) образовательной среды
Г.А. Ковалев	1) Физическое окружение; 2) Человеческие факторы; 3) Программа обучения» [9, С. 20].
В.А. Ясвин	1) субъекты образовательного процесса; 2) социальный компонент образовательной среды; 3) пространственно-предметный компонент образовательной среды; 4) технологический (психодидактический) компонент образовательной среды» [19, С. 172].
В.И. Панов	1) Деятельностный (технологический) компонент; 2) Коммуникативный компонент; 3) Пространственно-предметный компонент» [13].
И.А. Баева	«1) Организационно-управленческий; 2) Пространственно-предметный; 3) Психодидактический; 4) Социально-психологический; 5) Субъектный» [3, С. 69].
Н.В. Иванова	1) Компетентностно-профессиональный; 2) Психодидактический; 3) Субъектный; 4) Социальный; 5) Пространственно-предметный» [5].

Анализ представленных подходов, позволил авторам статьи выделить структурные элементы ОС учреждения ДПО, к которым относятся: дидактический, социально-психологический, воспитательный, пространственно-предметный, психофизиологический и культурно-эстетический компоненты.

В условиях непрерывного ДПО, в ФКУ ДПО Кировский ИПКР ФСИН России, в целях обеспечения наиболее эффективного влияния ОС на обучающихся, широко представлен каждый компонент ОС.

Дидактический компонент представлен различными средствами наглядности, стендами, плакатами, учебниками, мультимедийными пособиями, учебными фильмами (видеороликами), учебными рабочими местами, полигонами. В образовательном процессе широко используются современные средства наглядности, размещенные в помещениях аудиторного фонда, коридорах, комнатах воспитательной работы, залах библиотек. Сотрудниками разрабатываются актуальные средства обучения. Преподавателями одной из кафедр было разработано и внедрено в образовательный процесс использование QR-кодов для демонстрации правильности выполнения упражнений по физической подготовке.

В аудиториях созданы и используются рабочие места сотрудников различных отделов и служб. Так, например, учебный кабинет для проведения психологической работы оборудован всей необходимой мебелью и инвентарем (стульями полумягкими, телевизором, шкапами, креслами, журнальным столиком, магнитно-маркерной доской, наборами материалов для арт-терапии, картами), повторяющие обстановку рабочего помещения пенитенциарного психолога. Для обучающихся по программам тылового обеспечения деятельности УИС, созданы макеты блюд дневного рациона питания лиц, содержащихся в исправительных учреждениях УИС.

На стендах, размещенных в учебных аудиториях и коридорах института, содержится информация о нормативном правовом регулировании вопросов профессиональной деятельности, перечни и образцы документов, меры безопасности и алгоритмы действия в различных ситуациях, способы снятия психологической напряженности, первой помощи при стрессовых состояниях.

Сотрудники и слушатели института находятся в постоянном взаимодействии с работниками Государственной универсальной областной научной библиотекой имени А.И. Герцена и Центральной библиотекой имени А.С. Пушкина. Обучающиеся стали постоянными гостями выставок, творческих вечеров, экскурсий и обучающих семинаров, проводимых в библиотеках.

Социально-психологический компонент реализуется через различные взаимодействия участников образовательного процесса: обучающихся, преподавателей, кураторов, руководства института, ветеранов УИС РФ, психолога, культорганизатора. В мае 2025 года слушатели, молодые специалисты и ветераны института приняли участие во Всероссийской акции «Сад памяти». В период обучения в институте, слушатели принимают участие в мероприятиях, организованных Женским советом, Советом Ветеранской организации и Советом молодых специалистов.

В апреле 2025 года руководство, профессорско-преподавательский состав и слушатели института приняли участие в окружной учебно-методической конференции «Основы российской государственности: развитие». Представленный формат взаимодействия способствует налаживанию деловых отношений сотрудников с представителями органов государственной власти, научно-педагогическими кадрами области, формирует общность интересов в поддержании государственного устройства.

Ежегодно в преддверии Всемирного дня бездомных животных сотрудники института, молодые специалисты, представители ветеранской организации и слушатели посещают приюты для животных, помогают в уходе за ними и выгуливают собак.

Воспитательный компонент представлен вовлечением слушателей и сотрудников института в проведение мероприятий воспитательной направленности. В мае 2025 года сотрудники и слушатели института приняли участие в просмотре фильма «Я ВЯТСКИЙ» из кинопроекта «Герои земли Вятской» производства киностудии «Формат», состоявшемся в актовом зале института. У сотрудников была возможность задать вопросы продюсеру и главному герою фильма, участнику специальной военной операции.

В книжной гостиной института, оборудованной в стиле модерна, организован еженедельный просмотр фильмов патриотической направленности. В часы проведения воспитательных мероприятий, после просмотра фильма проходит его обсуждение, рассказывается о героях, чьи подвиги легли в основу режиссерских работ, биографии режиссеров и актеров, внесших вклад по защите Родины в годы Великой Отечественной войны, в период проведения контртеррористической операции на Северном Кавказе и специальной военной операции. В план работы киноклуба включен показ интервью ветеранов УИС.

Пространственно-предметный компонент включает аудиторный фонд, компьютерные классы, помещения библиотек, актового зала и спортивного комплекса, общежития, столовой, в том числе наполненностью их внутреннего пространства. Учебные аудитории оборудованы ноутбуками и видеопроекторами, позволяющими проводить занятия очно и онлайн.

В читальных залах библиотек, оборудованных в стиле модерна, рабочие места представлены письменными столами на одного обучающегося, офисными моноблоками, настольными лампами. Кроме того, в общей библиотеке создано пространство с мягкими креслами, диваном, витринами с предметами, представляющими культурную ценность. В одной из витрин собрана коллекция дымковской игрушки, переданная на хранение в институт вятской мастерицей дымковского промысла Племянниковой В.П. Организованы постоянно действующие выставки картин, переданных институту художниками ветеранами УИС.

В институте функционирует постоянно действующая экспозиция по истории УИС, с фондом хранения более 1300 предметов. Экскурсии по экспозиции проводятся с группами слушателей, прибывших на обучение в институт.

Психофизиологический компонент представлен учетом оптимальных условий труда и образовательной деятельности. В институте созданы комфортные условия для обучения и проживания слушателей, функционирует кабинет психологической помощи.

В первые три дня после прибытия в институт, со слушателями, обучающимися по программам профессионального обучения и переподготовки проводится экспресс-диагностика с целью выявления психоэмоционального состояния и лекционное занятие, нацеленное на формирование понимания психологических аспектов эффективного общения в профессиональной деятельности.

Кабинет психологической помощи оборудован мягкими кожаными креслами, ковром, телевизором, подушками, аудиооборудованием, аудиотекой, включающей релаксационную и классическую музыку, звуки природы, материалами для арт-терапии и песочной терапии.

В комнате отдыха в общежитии функционирует «зеленый уголок» с фонтаном, расположены диваны и кресла для комфортного проведения времени обучающимися и сотрудниками института.

Культурно-эстетический компонент реализуется через организацию культурно-образовательного досуга с участием работников и слушателей института. Например, в ознаменование празднования 80-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов, слушатели и сотрудники института приняли участие в концерте народного оркестра русских народных инструментов «Песни Великой Победы», викторине «Год 1941, год 1945», литературно-музыкальной композиции «Нам дороги эти позабыть нельзя», историко-просветительской акции «Диктант Победы – 2025», просмотре цикла фильмов посвященных освобождению советскими солдатами бывших союзных республик и стран Европы от немецко-фашистских захватчиков.

В институте организован кружок творческой и художественной самодеятельности, к основным задачам которого относится совершенствование нравственно-эстетического и патриотического воспитания сотрудников и слушателей института. Культурно-массовые мероприятия, приуроченные к памятным датам России и профессиональным праздникам, проводятся силами сотрудников института, во взаимодействии с творческими коллективами города. На сцене института с концертами выступают Оркестр Кировского соединения Росгвардии «Северная звезда», обучающиеся и преподаватели Вятского колледжа культуры, Кировского колледжа музыкального искусства имени И.В. Казенина.

С каждой учебной группой проводятся экскурсии по историческим и памятным местам г. Кирова, в закулисы Драматического театра и театральному музею «ДРАМА-ТУР». На постоянной основе слушатели и работники института посещают концерты, проходящие в Вятской филармонии имени П.И. Чайковского, в том числе, в Концертном зале органной и камерной музыки, в которых свое творчество дарят зрителям Вятский симфонический оркестр имени В.А. Раевского, Вятский оркестр русских народных инструментов имени Ф.И. Шалапина, Вятский камерный оркестр, Струнный квартет.

В период прохождения обучения каждый слушатель привлекается к творческой деятельности: в танцевальных постановках, исполнительском искусстве, рисовании, написании сценариев культурно-просветительских мероприятий. Обучающиеся самостоятельно и под руководством культорганизатора погружаются в творческую атмосферу создания праздничных мероприятий. Каждому, даже тем, кто ни разу не выходил на сцену, предоставляется возможность проявить себя в творчестве.

Выводы. Таким образом, анализ трудов современных исследователей, изучающих ОС образовательных организаций, позволил определить ее основные модели, выявить наиболее актуальные понятия ОС, систематизировать позиции авторов, касающиеся структуры ОС. Исходя из позиций ученых, авторами статьи были определены компоненты ОС учреждения ДПО в условиях непрерывного образования. ОС среда организации, в которой каждый компонент представлен

разнообразными компонентами, позволяет не только насытить обучающегося знаниями по профессии, но и позволяет погрузить его в творческую среду, развивать эстетический вкус.

Литература:

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании / И.А. Баева. – Санкт-Петербург: Союз, 2002. – 271 с.
2. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / И.А. Баева. – Санкт-Петербург, 2002. – 386 с.
3. Безопасная образовательная среда: моделирование и развитие: учеб. пособие / И.А. Баева [и др.]; под ред. И.А. Баевой, С.В. Тарасова. – Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2017. – 265 с.
4. Григорьева, М.В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / М.В. Григорьева. – Саратов, 2010. – 520 с.
5. Иванова, Н.В. Проектирование и экспертиза образовательной среды / Н.В. Иванова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2024. – 96 с.
6. Иванова, Н.В. Психолого-педагогическая модель полисубъектной личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования: дис. ... д-ра психол. наук: 5.3.4 / Н.В. Иванова. – Рязань, 2022. – 418 с.
7. Иванова, Н.В. Реализация модели личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования: моногр. / Н.В. Иванова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2020. – 160 с.
8. Карабущенко, Н.Б. Условия элитизации образовательно-воспитательной среды вуза / Н.Б. Карабущенко // Гуманитарные исследования. – 2013. – № 4(48). – С. 140-144
9. Ковалев, Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13-23
10. Кулешов, Д.О. Элитная личность будущего офицера: эстетико-семиотический подход к развитию в образовательном процессе: моногр. / Д.О. Кулешов, И.В. Черемисова. – Ульяновск: Зебра, 2023. – 194 с.
11. Курышева, И.В. Музыкально-творческая среда как фактор развития творческой личности студента гуманитарного вуза / И.В. Курышева // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 8. – С. 85-87
12. Лебедева, В.П. Психодидактические аспекты развивающего образования / В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов // Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 25-30
13. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 352 с.
14. Рубцов, В.В. Модель развивающей образовательной среды / В.В. Рубцов // Учителю о психологии. – Москва: Черноголовка, 1996. – С. 37-49
15. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. – Москва, 2000. – С. 172-176
16. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: БГПИ, 2005. – 270 с.
17. Черемисова, И.В. Психологические особенности управления учебно-воспитательным процессом: учеб. пособие / И.В. Черемисова. – Ульяновск: Зебра, 2023. – 48 с.
18. Ясвин, В.А. Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам / В.А. Ясвин // Известия Саратовского университета. – 2018. – Т. 18. – № 1. – С. 80-90
19. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва: Смысл, 2001. – 365 с.
20. Ясвин, В.А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии / В.А. Ясвин // Психология. – 2020. – Т. 17. – № 2. – С. 295-314

Психология

УДК 156.22

кандидат психологических наук, доцент кафедры специального и инклюзивного образования Воронкина Любовь Борисовна

Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ессентуки);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и педагогических технологий Иохвидов Владимир Вячеславович

Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ессентуки);

аспирант Татарченко Андрей Геннадьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет» (г. Пятигорск)

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация. Статья посвящена изучению содержательных и структурных особенностей персональных концепций безопасности учащейся молодежи. Авторами установлено, что студенты обладают сформированными персональными концепциями безопасности. Данные концепции выстраиваются по похожим ментальным конструкциям, но различаются по ракурсу (опасность/безопасность) рассмотрения реальности (жизнь/профессия). Персональные концепции безопасности студентов варьируют в зависимости от Я-концепции личности. Особую актуальность в рамках обозначенной тематики приобретает установление потенциала рефлексивного отражения личной информационной безопасности студентов. Сохранение и распространение психолого-педагогической практики в личностной безопасности требует продолжения исследований, направленных на углубление понимания факторов его возникновения и динамического развития. Данный вопрос до сих пор оставался не до конца рассмотренным. Он является важным для формирования персональных концепций безопасности (личной безопасности) период профессиональной подготовки субъектов в условиях цифровизации. Между тем исследования показывают, что в сфере образования на текущий момент протекают процессы (цифровизации, внедрение дистанционной формы обучения и др.), релевантные оформлению внутренней позиции учащейся молодежи по вопросам безопасности. Условия общесоциальных и учебных стрессоров, усиленного «погружения» в профессию и поиска своего места в жизни способствуют построению ими персональных концепций безопасности, включая концепцию личной

информационной безопасности, учитывающих актуальную реальность, а также зоны ближней и отдаленной перспективы жизненного пути. Вероятно, что результатом подобного созидания должны стать сложные процессы, в большей или меньшей степени подверженные влиянию профессиональной специализации субъекта.

Ключевые слова: психолого-педагогические технологии, информационная безопасность, образование, учащаяся молодежь, задачи информационной безопасности.

Annotation. The article is devoted to the study of the substantive and structural features of personal safety concepts of students. The authors have established that students have formed personal security concepts. These concepts are based on similar mental constructs, but differ in perspective (danger/safety) consideration of reality (life/profession). Students' personal security concepts vary depending on their Self-concept of personality. Of particular relevance within the framework of the designated topic is the establishment of the potential for reflexive reflection of students' personal information security. The preservation and dissemination of psychological and pedagogical practice in personal security requires continued research aimed at deepening the understanding of the factors of its occurrence and dynamic development. This issue has still not been fully considered. It is important for the formation of personal concepts of security personal safety.

Key words: psychological and pedagogical technologies, information security, education, students, information security tasks.

Введение. Психолого-педагогические методы обеспечения информационно-психологической безопасности молодого поколения основываются на комплексе современных тенденций и вызовов, характерных для нынешнего этапа общественного развития. Прежде всего, существенное значение приобретает роль цифровых технологий, охвативших практически все сферы жизнедеятельности современной молодёжи, формирующих принципиально новую среду коммуникации и социального взаимодействия. Цифровая среда, благодаря своему многомерному и стремительно развивающемуся характеру, представляет собой не только ресурс распространения знаний и обмена информацией, но одновременно выступает источником потенциальных угроз, связанных с негативными медийными воздействиями, включающие (Рисунок 1):



Рисунок 1. Негативные медийные воздействия

Анализ образовательных реалий последних лет показал, что образование, претерпевшее значительные трансформации вследствие появления дистанционных образовательных моделей и смешанных форматов обучения, требует особой модификации подходов к воспитанию и поддержке личностного роста студентов. Как следствие этого, необходимость приспособления педагогических практик к новым условиям создаёт предпосылки для сохранения и укрепления психологической безопасности каждого участника образовательного процесса.

В этой связи, особое внимание заслуживает проблема формирования медиакоммуникационной компетентности. Современная молодёжь ежедневно подвергается потоку информации различной степени надёжности, часто сталкиваясь с фейковой новостной продукцией и манипулированием общественным мнением. Следовательно, образовательные учреждения обязаны формировать умение объективно оценивать качество поступающей информации, отличать достоверные сведения от сомнительных и вырабатывать ответственное отношение к потребляемым материалам, что существенно повышает уровень информационной защищённости молодёжи [2; 3].

Проблема формирования информационной безопасности молодежи отражена в ряде исследований, проведённых с 90-ых годов XX в. (авторы Г.В. Емельянов, А.А. Стрельцов Л. Смолян [3], В.И. Ярочкин [8] и др.) и по настоящее время (авторы О.В. Гукаленко, В.Н. Пустовойтов [1], И.М. Осмоловская [4], С.В. Пазухина, И.Л. Федотенко, А.В. Музыченко, С.А. Филиппова [5], С.А. Филин [7], V. Borisenkov [9] и др).

Как отмечают исследователи О.В. Гукаленко и В.Н. Пустовойтов, информационная безопасность молодежи - это «система, процесс и результат обеспечения защиты молодого поколения от негативного влияния и угроз информационной среды» [1, С. 125]. Между тем, не смотря на имеющиеся исследования в заданном направлении, разработка механизмов обеспечения информационно-психологической безопасности учащейся молодежи в условиях вызовов современности остаётся недостаточно изученной проблемой.

В этой связи цель данной статьи заключается в исследовании внедрения опыта психолого-педагогических технологий для обеспечения информационной безопасности учащейся молодежи.

Изложение основного материала статьи. Молодое поколение, активно использующее цифровые платформы и мобильные устройства, сталкивается как с огромным объемом информации, так и с рисками, связанными с манипуляцией, пропагандой и распространением недостоверной информации. Эти обстоятельства делают актуальной задачу обеспечения информационно-психологической безопасности.

Информационно-психологическая безопасность представляет собой совокупность условий и действий, необходимых для эффективного функционирования личности в условиях неопределенности и высоких информационных нагрузок. Данный аспект является критически важным в свете количества информации, доступной современному обществу, и вызовов, связанных с её обработкой. Поддержание информационно-психологической безопасности требует целенаправленного педагогического сопровождения и разработки соответствующих психолого-педагогических технологий, что в свою очередь обусловлено необходимостью защиты подрастающего поколения от негативных влияний глобальной информационной среды [5]. Для решения проблем, связанных с информационно-психологической безопасностью, предлагается комплексный подход, включающий три взаимосвязанные методики (Таблица 1).

Сущностные характеристики Методик, направленных на решение проблем, связанных с информационно-психологической безопасностью

Методика	Сущностная характеристика Методики	Содержание Методики
Методика № 1	Диагностика уровня информационно-психологической защищенности.	Осуществляется с помощью совокупности различных методов: анкетирование, психологическое тестирование и экспертная оценка. Это позволяет установить начальную точку отсчета и определить индивидуальный потенциал каждого студента.
Методика № 2	Внедрение программы тренинговых занятий, направленных на развитие информационно-психологической культуры.	Эта Методика нацелена на формирование у студентов базовых навыков безопасного использования Интернета, критического осмысления информации, а также эмоциональной регуляции в сложных ситуациях.
Методика № 3	Направлена на профилактику зависимости от цифровых устройств и киберпространства.	Для этого выделяются стратегии, предотвращающие аддиктивное поведение и формирующие полезные привычки, а также мотивирующие молодежь на активные формы досуга вне виртуального пространства.

Каждая из предложенных методик представляет собой детальный подход, включающий конкретные механизмы реализации и рекомендации по применению в практике высших и средних образовательных учреждений. Важно отметить, что успешная реализация данных подходов требует не только теоретического обоснования, но и практического опыта работы с молодежью в контексте изменений, происходящих в информационной среде.

Таким образом, необходима комплексная работа всех участников образовательного процесса, включая педагогов, психологов, родителей и самих подростков, что позволит создать безопасную и поддерживающую информационно-психологическую среду. В конечном итоге, развитие информационно-психологической безопасности должно стать элементом стратегии общего образования, нацеленного на формирование уверенных, критически настроенных и ответственных граждан, способных полноценно взаимодействовать с разнообразием информации в современном мире [7].

В условиях стремительного развития информационных технологий и увеличения объемов доступной информации, незаменимым становится вопрос формирования информационно-психологической защищенности учащейся молодежи. Учитывая вызывающие серьезные опасения риски, связанные с воздействием негативных информационных потоков, актуализируется необходимость в разработке и внедрении эффективных исследовательских методик, которые способны не только диагностировать актуальное состояние молодежи в цифровой среде, но и способствовать формированию у них качества, обеспечивающего устойчивость к негативным воздействиям.

Методика №1, предполагающая диагностику уровня информационно-психологической защищенности, включает в себя многоэтапный процесс, позволяющий оценить готовность студентов к противостоянию информационным вызовам. Метод заключается в проведении анкетирования, психологического тестирования и экспертной оценки.

На первом этапе реализации Методики № 1, используется анкетирование, в ходе которого испытуемые заполняют опросник, состоящий как из закрытых, так и открытых вопросов, касающихся их повседневного опыта взаимодействия с информацией, а также отношения к различным медиаисточникам.

Такой подход позволяет наглядно выявить уровень информированности и наличие ощущения угрозы от ложной информации или радикального контента. Психологическое тестирование, следующие шаги данного процесса, включает использование валидных шкал, таких как шкала самооценки тревожности Спилбергер-Ханина, которые измеряют когнитивную гибкость и эмоциональную устойчивость испытуемых. Экспертная оценка представляет собой наблюдение специалистов за поведением испытуемых в учебной и внеучебной деятельности с целью выявления реакций на внешние стимулы.

Методика № 2, направленная на развитие информационно-психологической культуры учащейся молодежи с помощью тренинговых занятий, охватывает различные аспекты, такие как информационная гигиена, критическое мышление, эмоциональная устойчивость, коммуникативная культура и медиаграмотность.

В рамках модуля «Информационная гигиена» испытуемые осваивают правила безопасного поведения в цифровой среде, что позволяет минимизировать риск их успешного вовлечения в опасные ситуации.

Модуль «Критическое мышление» ориентирован на формирование навыков оценки информации, что приводит к выработке привычки анализа и сомнения в достоверности источников. Важным аспектом тренингов является работа по повышению эмоциональной устойчивости, где студенты получают навыки снижения уровня тревожности в ответ на неблагоприятные информационные воздействия.

В рамках программы также охватываются темы этичного общения и эффективной коммуникации в сети, что способствует предотвращению конфликтов и улучшению межличностных отношений. Наконец, курс по медиаграмотности необходим для формирования у обучающихся осознания механизмов манипуляции, что в свою очередь поможет им развить критический подход к тому, что они потребляют.

Методика №3 направлена на профилактику зависимости от цифровых устройств и киберпространства. Состояние зависимости рассматривается как серьезная проблема, способная пагубно сказаться на психоэмоциональном состоянии учащейся молодежи. В рамках вышеуказанной методики осуществляется диагностика уровня вовлеченности испытуемых через различные диагностические инструменты, такие как анкетирование и беседы, что позволяет понять степень их погруженности в виртуальные миры.

Настройка распорядка дня и введение правил контроля времени, проводимого в сети, становится важным аспектом в деле уменьшения зависимости. Программы, направленные на формирование полезных привычек, такие как занятия физической активностью и развитие хобби, играют важную роль в процессе реабилитации. Данное обстоятельство также предполагает активное вовлечение семьи в процесс преодоления зависимости, что помогает создать поддерживающую среду [4].

Каждая методика дополняет другую, что значительно повышает эффективность проводимых мероприятий. Важно отметить, что вместе они создают базу для формирования здорового отношения молодежи к современным коммуникационным технологиям и способствуют повышению уровня их социальной адаптации, таким образом, принимая

во внимание мощный и потенциально разрушительный характер воздействия медийного контента на психику и поведение молодежи.

Вышеобозначенный подход не только способствует сохранению психоэмоционального здоровья испытуемых, но и обеспечивает их активную позицию в информационном обществе, что, в свою очередь, является важной составляющей социальной ответственности и гражданской активности новых поколений.

В ходе проводимого нами исследования по внедрению методик обеспечения информационно-психологической безопасности учащейся молодежи была оценена эффективность 3 разработанных методик в контексте образовательной среды Филиала СГПИ в г. Ессентуки.

Основной целью эксперимента явилось не только выявление уровня информационно-психологической защищенности среди учащейся молодежи, но и оценка изменений, возникающих в результате применения предложенных методик, включающих: «Диагностику уровня информационно-психологической защищенности», «Тренинги по развитию информационно-психологической культуры», «Профилактику зависимости от цифровых устройств».

Гипотеза исследования основывалась на предположении о том, что последовательное внедрение указанных методик может привести к значительному повышению уровня информационно-психологической защищенности обучающихся, снижению рисков зависимости от электронных устройств и улучшению общего качества восприятия информации.

В эксперименте участвовали студенты 1-2 курсов факультета среднего профессионального образования Филиала СГПИ в г. Ессентуки, общее количество составило 150 человек.

В процессе проведения экспериментальной работы нами были сформированы 2 группы: экспериментальная (n=75), в которой испытуемые проходили предложенные методики, контрольная (n=75), где обучающиеся продолжали учебу в традиционном формате, без применения новых подходов.

Эксперимент состоял из трех этапов – констатирующем, формирующем, контрольном, которые позволили глубже понять динамику изменений, происходящих в рамках каждой из групп.

На первом этапе эксперимента (констатирующем) была проведена предварительная диагностика в начале учебного года, в рамках которой была применена методика №1. Нами были получены исходные показатели уровня информационно-психологической защищенности, что дало возможность удостовериться в схожести стартового уровня обеих групп.

На втором этапе (формирующем), участники экспериментальной группы прошли серию тренингов, которые направлены на развитие информационно-психологической культуры.

Следует сказать, что в рамках формирующего этапа реализовывалась методика №3, которая направлена на профилактику зависимости от цифровых устройств. Дополнительно нами были организованы регулярные консультации преподавателей и кураторов, которые выступали в роли наставников в процессе социализации испытуемых, что создало дополнительную поддержку и углубило понимание материалов, рассмотренных во время проведения тренингов.

Контрольный этап эксперимента предполагал проведение итоговой диагностики, которую мы провели в конце учебного года.

В процессе проведения контрольного этапа эксперимента было необходимо сопоставить динамику изменений между экспериментальной и контрольной группами. Проведенное анкетирование и психологическое тестирование и сравнение полученных результатов в контрольной и экспериментальной группах дало ясное представление об эффективности проведенного эксперимента.

Результаты проведенного нами исследования подтвердили положительное влияние внедренных методик.

Уровень информационной грамотности учащейся молодежи в экспериментальной группе увеличился: у испытуемых был выявлен высокий уровень владения знаниями и навыками безопасного обращения с информацией по сравнению с контрольной группой.

Разница составила 23% в экспериментальной группе и всего лишь 5% в контрольной, что свидетельствует об эффективности проведенных тренингов.

Следует отметить, что в ходе проведения эксперимента повысился уровень стрессоустойчивости в экспериментальной группе. Уровень стресса от негативного информационного фона снизился на 18%, в отличие от изменений контрольной группы, где этот показатель составил – 5%.

Это указывает на то, что в экспериментальной группе испытуемые более успешно справлялись с влиянием стресса, что может быть связано с полученными навыками критического мышления и качественным восприятием информации.

Кроме того, удалось выявить значительное снижение риска зависимости от социальных сетей и цифровых устройств. В итоговом анкетировании участники экспериментальной группы сообщили о сокращении времени, проводимого за экранами, в среднем на 30 минут ежедневно, тогда как в контрольной группе не было выявлено значительных изменений.

Вышеуказанное обстоятельство подтверждает эффективность методики № 3, которая направлена на профилактику зависимости от цифровых технологий.

К тому же, испытуемые из экспериментальной группы проявляли более выраженные способности к критическому мышлению: они чаще подвергали сомнению получаемую информацию, обращались к проверенным источникам и в меньшей степени попадались на уловки мошенников в интернете. Этот аспект подчеркивает важность навыков информационно-психологической грамотности для формирования устойчивой психоэмоциональной среды. Стоит отметить, что несмотря на активное участие в тренингах, успешность испытуемых в академическом плане осталась на стабильном уровне, что подтверждает отсутствие негативного влияния на образовательный процесс. Более того, участники экспериментальной группы отметили рост субъективного благополучия, улучшение отношений с окружающими и снижение явлений депрессии и одиночества. Таким образом, результаты эксперимента подтвердили гипотезу о том, что внедрение методов обеспечения информационно-психологической безопасности в образовательную практику может существенно повысить уровень защищенности учащейся молодежи.

Выводы. Проведенный эксперимент подтвердил высокую эффективность предлагаемых методик в укреплении информационно-психологического здоровья учащейся молодежи.

Полученные результаты свидетельствуют о целесообразности масштабного распространения и дальнейшего совершенствования практик обеспечения информационно-психологической безопасности в российских учебных заведениях.

Литература:

1. Гукаленко, О.В. Обеспечение информационной безопасности молодежи в современном образовательном пространстве / О.В. Гукаленко, В.Н. Пустовойтов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 2. – № 2(64). – С. 117-131
2. Емельянов, Г.В. Информационная безопасность России. Часть 1. Основные понятия и определения: учеб. пособие / [Г.В. Емельянов, А.А. Стрельцов]; под общ. ред. А.А. Прохожева. – М.: РАГС при Президенте РФ, 1999. – 52 с.

3. Информационно-психологическая безопасность / [Л. Смолян и др.]. – М.: Институт системного анализа РАН, 1997. – 52 с.
4. Осмоловская, И.М. Информационно-образовательная среда общеобразовательной школы / И.М. Осмоловская // Учитель в инновационном образовательном пространстве: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. – Владимир, 2010. – URL: http://pedagog.vlsu.ru/fileadmin/Dep_pedagogical/konf_lerner/Osmolovskaya_I.M..pdf (дата обращения: 25.05.2025)
5. Пазухина, С.В. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды в условиях новых вызовов и угроз / С.В. Пазухина, И.Л. Федотенко, А.В. Музыченко [и др.]. – М.: Русайнс, 2024. – 204 с.
6. Рошупкин, В.Г. Информационно-психологическое противоборство и обеспечение информационной безопасности: учеб. пособие / В.Г. Рошупкин. – Самара: Изд-во Самар. ун-та, 2018. – 92 с.
7. Филин, С.А. Информационная безопасность / С.А. Филин. – М.: Альфа-Пресс, 2006. – 412 с.
8. Ярочкин, В.И. Безопасность информационных систем / В.И. Ярочкин. – М.: Ось-89, 1996. – 320 с.
9. Borisenkov, V. The formation of metasubject skills of students in the information educational space / V. Borisenkov, O. Gukalenko, V. Pustovoitov // Education Environment for the Information Age: materials of intern. conf. (EEIA 2019). – URL: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.23> (дата обращения: 25.05.2025)

Психология

УДК 37.015.31

старший преподаватель Гайфуллина Наталья Геннадиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);

педагог-психолог Гараева Гульнора Газинуровна

Колледж Елабужского института (филиала) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье приводятся результаты сравнения адаптационных возможностей обучающихся (группы риска) колледжа Елабужского института КФУ в периоды с 1 по 2 курс и со 2 по 3 курс. Был проведен сравнительный анализ эффективности проведенного психолого-педагогического сопровождения обучающихся за 2023-2024 учебный год по таким параметрам личности как ситуативная и личностная тревожность; физическая агрессия, гнев, враждебность; уровень депрессии, суицидального поведения; социально-психологической адаптации. На протяжении всего учебного года с периодичностью 2-3 раза в неделю с обучающимися велась групповая психолого-педагогическая работа. Данная работа была направлена на сплочение коллектива, развитие навыков саморегуляции, навыков эффективной коммуникации и личностного роста, а также на профилактику девиантного поведения. Также со всеми обучающимися группы риска велась обязательная индивидуальная работа с педагогом-психологом. На момент первичной диагностики (сентябрь 2023 года) было выявлено 37 обучающихся группы риска, из которых к концу исследования осталось 27 человек (10 человек были отчислены из-за неуспеваемости). Сравнительный анализ данных по t-критерию Стьюдента выявил улучшение эмоционального фона обучающихся. На высоком уровне значимости ($p < 0,0001$) понизились такие показатели как «тревожность», «физическая агрессия», «гнев», «враждебность», «депрессия», «суицидальное поведение». Показатель «социально-психологическая адаптация» улучшился на уровне тенденции ($p = 0,048$). По параметрам «самопринятие», «принятие других», «эмоциональный комфорт», «интернальность» и «доминирование» статистических различий не обнаружено, они имеют средние и выше среднего значения. Авторы пришли к выводу, что для обучающихся группы риска необходимо психолого-педагогическое сопровождение. Проведенная психолого-педагогическая работа по адаптации обучающихся колледжа способствовала нормализации их эмоционального фона, созданию благоприятной образовательной среды, что повлияло на повышение адаптационных возможностей обучающихся в условиях колледжа. Однако, считаем, что данная группа будет всегда нуждаться в психологическом сопровождении. При попадании её в новую среду возможно возвращение к дезадаптационным формам поведения.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, эмоциональное состояние, депрессия, обучающиеся колледжа, дезадаптация, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The article presents the results of comparing the adaptive capabilities of students (at-risk groups) of the college of the Yelabuga Institute of KFU in the period from 1st to 2nd year and from 2nd to 3rd year. A comparative analysis of the effectiveness of the conducted psychological and pedagogical support of students for the 2023-2024 academic year was carried out according to such personality parameters as: situational and personal anxiety; physical aggression, anger, hostility; level of depression, suicidal behavior; socio-psychological adaptation. Throughout the school year, group psychological and pedagogical work was conducted with students, with a frequency of 2-3 times a week. This work was aimed at rallying the children's team, developing self-regulation skills, effective communication skills and personal growth, as well as preventing deviant behavior. Mandatory individual work with a teacher-psychologist was also carried out with all students of the risk group. At the time of the initial diagnosis (September 2023), 36 at-risk students were identified, of which 27 remained (10 people were expelled due to academic failure). A comparative analysis of the Student's t-test data revealed an improvement in the emotional background of the students. At a high level of significance ($p < 0.0001$), such indicators as the level of anxiety, physical aggression, anger, hostility, depression, and the level of suicidal behavior decreased. Socio-psychological adaptation improved at the trend level ($p = 0.048$). No statistical differences were found in the parameters «self-acceptance», «acceptance of others», «emotional comfort», «internality» and «dominance», they have average and above average values. The authors concluded that psychological and pedagogical support is necessary for students at risk. The psychological and pedagogical work carried out on the adaptation of college students contributed to the normalization of their emotional background, the creation of a favorable educational environment, which influenced the increase in the adaptive capabilities of students in college conditions. However, we believe that this group will always need psychological support. When entering a new environment, it is possible to return to maladaptive behaviors.

Key words: socio-psychological adaptation, emotional state, depression, college students, maladaptation, psychological and pedagogical support.

Введение. Адаптация к новым условиям среды для обучающихся колледжа является актуальной, так как они сталкиваются с новой социальной ситуацией развития: новая академическая группа, большая по численности чем класс в школе; новая система образования и система взаимоотношений с преподавателями, другие требования, уклад жизни, что

может привести к снижению социально-психологической адаптации и нарушению эмоционального фона (повышению уровня тревожности, агрессии, депрессии, возрастанию риска суицидального поведения) [1, С. 70].

С.Т. Сенкубаев и А.К. Манабаева исследовали две стороны адаптации обучающихся колледжа: профессиональную и социально-психологическую. Выявили, что при психолого-педагогическом сопровождении у обучающихся снижается уровень агрессии, нормализуется поведение до естественного, снижается уровень тревоги, коммуникация улучшается [2, С. 41].

Н.П. Шимченко, проведя исследование обучающихся колледжа, также пришел к выводу, что новый коллектив, новые преподаватели и новый учебный процесс приводит к возникновению психологических проблем и успешность адаптации больше зависит от желания самих студентов преодолеть возникшие трудности [4, С. 44].

Е.В. Тимофеева, Н.В. Кириенкова исследовали адаптационные возможности студентов среднего профессионального образования (СПО), приехавших из сельской местности и также отметили у них спад в учебной деятельности из-за смены привычной формы обучения, которая требует большей самостоятельности и познавательной активности. Отметили, что роль наставника (куратора) играет решающую роль в адаптации студентов СПО к новым условиям обучения [3, С. 302].

Н.Н. Щавелева подчеркивает важность социально-психологической адаптации студентов СПО посредством индивидуальных консультаций, профилактических бесед и креативного подхода к воспитательному процессу, которые позволяют повысить у студентов уверенность в себе в ситуации психологической поддержки, целеустремленность, развить целеполагание, что приводит к устойчивой учебной мотивации [5].

Вышеперечисленные исследования позволяют сделать вывод об актуальности психолого-педагогического сопровождения студентов колледжа для их успешной адаптации к новым условиям обучения.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования является сравнение адаптационных возможностей у обучающихся (группы риска) колледжа после годового психолого-педагогического сопровождения.

Методы и методики исследования: теоретический анализ литературы по проблеме исследования. В качестве эмпирических методов были использованы: тестирование; математический метод обработки данных (t-критерий Стьюдента); методика диагностики социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда; шкала самооценки уровня тревожности Спилберга – Ханина (шкала реактивной и личностной тревожности); шкала самооценки депрессии Цунга (адаптация Т.И. Балашовой); опросник агрессии Басса-Перри; опросник «Предварительная оценка состояния психического здоровья» (созданный на основе опросника В.Н. Краснова).

В исследовании приняло участие 37 обучающихся колледжа Елабужского института (филиала) КФУ в возрасте 17-20 лет (средний возраст выборки составил 18,3 лет). Из них 25 студентов – 2 курс обучения, 12 – 3 курс обучения. Данная выборка была выделена из числа всех студентов колледжа, как группа риска, склонная к суицидальному поведению и социальной дезадаптации в сентябре 2023 года.

Был проведен сравнительный анализ эффективности проведенного психолого-педагогического сопровождения обучающихся за 2023-2024 учебный год по таким параметрам личности как ситуативная и личностная тревожность; физическая агрессия, гнев, враждебность; уровень депрессии, суицидальное поведение; социально-психологической адаптации.

На протяжении всего учебного года с периодичностью 2-3 раза в неделю с обучающимися велась групповая психолого-педагогическая работа. Данная работа была направлена на сплочение коллектива, развитие навыков саморегуляции, навыков эффективной коммуникации и личностного роста, а также на профилактику девиантного поведения. Также со всеми обучающимися группы риска велась обязательная индивидуальная работа с педагогом-психологом.

На момент первичной диагностики (сентябрь 2023 года) было выявлено 37 обучающихся группы риска, из которых к концу исследования осталось 27 человек (10 человек были отчислены из-за неуспеваемости). В сентябре 2024 года был произведен вторичный срез данных на оставшихся студентах группы риска для проверки эффективности психолого-педагогического сопровождения обучающихся колледжа в процессе адаптации.

В результате сравнения полученных данных по методике социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда выявлено, что общая адаптация улучшилась на уровне тенденции ($p=0,048$). Адаптационные возможности к обучению в колледже повысились за учебный год. Психолого-педагогическое сопровождение способствовало повышению личностного потенциала, веры в свои возможности и способности.

По показателям: «самопринятие» (среднее значение было 79,8; стало – 81,2; статистические различия на уровне $p=0,83$); «принятие других» (среднее значение было 77,6; стало – 81,2; статистические различия на уровне $p=0,18$), «эмоциональный комфорт» (среднее значение было 66,6; стало – 84; статистические различия на уровне $p=0,218$); «интернальность» (среднее значение было 74,6; стало – 87; статистические различия на уровне $p=0,4$); «доминирование» (среднее значение было 65; стало – 63; статистические различия на уровне $p=0,8$) статистические различий не обнаружено. Все показатели развития выше среднего, остались без изменений в течение года. Можно сказать, что студенты принимают себя и других людей такими какие они есть, берут ответственность за происходящее в их жизни и умеют заявить о себе.

Сравнивая эмоциональный фон и состояние обучающихся с сентября 2023 года по сентябрь 2024 года получили следующие данные по опроснику агрессии Басса-Перри. По первому замеру (сентябрь 2023 год) средние значения по показателю «физическая агрессия» составляли 23,29 баллов, по второму замеру (сентябрь 2024 год) стало – 16,18 баллов (статистические различия по t-критерию Стьюдента на уровне $p=0,0001$); по показателю «гнев» было среднее значение – 20,7 баллов, стало – 13,92 баллов (статистические различия по t-критерию Стьюдента на уровне $p=0,0001$); по показателю «враждебность» было среднее значение – 21,15 баллов, стало – 15,77 баллов (статистические различия по t-критерию Стьюдента на уровне $p=0,0001$). То есть уровень физической агрессии, гнева и враждебности до психолого-педагогического сопровождения был средним или высоким у обучающихся группы риска. После коррекции – снизился до нормального уровня, о чем свидетельствуют значимые статистические различия.

По опроснику «Предварительная оценка состояния психического здоровья» среднее значение до психолого-педагогического сопровождения составил – 9,94 балла, после коррекции снизилось до 3,14 балла (статистические различия по t-критерию Стьюдента на уровне $p=0,0001$). Риск суицидального поведения снизился до пределов нормы.

По шкале самооценки депрессии Цунга (адаптация Т.И. Балашовой) до коррекции средний балл составлял 42,85 (выше среднего значения), после коррекции – 27,59 (среднее значение), статистические различия по t-критерию Стьюдента на уровне $p=0,0001$. Эмоциональное состояние обучающихся за учебный год в ситуации психолого-педагогического сопровождения нормализовалось.

По шкале самооценки уровня тревожности Спилберга – Ханина исследовали ситуативную и личностную тревожность. По ситуативной тревожности на момент сентября 2023 года среднее значение в выборке составило 44,5 балла (среднее значение), на сентябрь 2024 года среднее значение составило 29,59 (низкое значение). По личностной тревожности по первому замеру средний балл составлял 46,07 (высокое значение), по второму – 30,7 (среднее значение), статистические различия по t-критерию Стьюдента на уровне $p=0,0001$.

Выводы. Считаем, что улучшение социально-психологической адаптации стало возможным благодаря созданному благоприятному социально-психологическому климату в группе. Целенаправленная групповая работа, направленная на сплочение коллектива группы, повышение коммуникативных навыков, осознания себя, своих чувств, переживаний и умения их выражать способствовало более адекватному восприятию обучающимися новой окружающей действительности.

Также на протяжении всего 2023-2024 учебного года со всеми обучающимися велась обязательная индивидуальная работа: психологические консультации и беседы, индивидуальные коррекционно-развивающие занятия, направленные на повышение самооценки, снятие тревожности. Работа со студентами проводилась на добровольной основе, либо по направлению администрации колледжа или куратора академической группы. Также стоит отметить, что данные студенты имеют средний или высокий уровень учебной мотивации, что стало дополнительным ресурсом для преодоления дезадаптации к новым условиям обучения. В отличие от них, отчисленные студенты (10 обучающихся), имели низкую учебную мотивацию, возможно это стало одной из причин того, что они не смогли полноценно адаптироваться.

Также стабилизировался эмоциональный фон обучающихся. Снизилась тревожность, уровень дезадаптивного поведения (агрессия, враждебность, гнев), уровень депрессии. По результатам второго замера студенты не относятся к группе суицидального риска. Считаем, что данная категория обучающихся могла исказить полученные результаты по самооценке своего эмоционального состояния и фона, преподнося себя в лучшем свете, на это указывают высокий уровень различий ($p=0,0001$) по всем параметрам, кроме социально-психологической адаптации ($p=0,048$). Также, возможно, это связано с тем, что данная категория обучающихся подвержена дезадаптации и им необходимо психолого-педагогическое сопровождение в изменяющихся условиях жизнедеятельности. Они не имеют достаточных ресурсов и навыков самостоятельно адаптироваться к новым условиям обучения. Проведенная психолого-педагогическая работа по адаптации обучающихся колледжа способствовала нормализации их эмоционального фона, созданию благоприятной образовательной среды, что повысило их адаптационные возможности в условиях колледжа. Однако, считаем, что данная группа будет всегда нуждаться в психологическом сопровождении. При попадании в новую среду возможно возвращение к дезадаптационным формам поведения и попадание в категорию людей группы риска.

Литература:

1. Гайфуллина, Н.Г. Оценка резильентности у обучающихся колледжа, склонных к суициду / Н.Г. Гайфуллина, Г.Г. Гараева // Российские и зарубежные практики повышения резильентности образовательных организаций: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Казань: Казан. (Приволж.) федер. ун-т, 2024. – С. 69-73
2. Сенкубаев, С.Т. Организация психолого-педагогического сопровождения адаптации студентов-первокурсников в образовательном пространстве колледжа / С.Т. Сенкубаев, А.К. Манабаева // Наука и реальность. – 2020. – № 2. – С. 39-42
3. Тимофеева, Е.В. Адаптация студентов-первокурсников в системе среднего профессионального образования / Е.В. Тимофеева, Н.В. Кириенкова // Аграрная наука – сельскому хозяйству: сб. материалов XVIII Междунар. науч.-практ. конф. – Барнаул: Алт. гос. аграр. ун-т, 2023. – Кн. 2. – С. 301-303
4. Шимченко, Н.П. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации первокурсников к обучению в ГБПОУ «Курсавский региональный колледж «Интеграл» / Н.П. Шимченко, Е.Н. Мокряк, О.А. Вальцева // Новые исследования. – 2023. – № 3(75). – С. 42-45
5. Щавелева, Н.Н. Психологические аспекты адаптации студентов СПО к учебному процессу / Н.Н. Щавелева, Т.В. Круглова, Е.С. Петрянкина [и др.] // Образование и право. – 2024. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-adaptatsii-studentov-spo-k-uchebnomu-protsessu> (дата обращения: 26.05.2025)

Психология

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Гончарова Наталья Андреевна
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург);
слушатель Есенов Коныратбай Асенбай улы
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург)

ВЛИЯНИЕ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ НА ПОТРЕБНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. В статье обсуждается проблема психологической безопасности личности, рассматриваемая на основе результатов эмпирического исследования потребностей в переживании безопасности и опасности лиц, обучающихся в высшем учебном заведении. Актуальность исследования определяется значимостью потребности личности в психологической безопасности, необходимостью учета факторов нарушения безопасности в деятельности. Формирование устойчивых свойств обеспечения безопасности, способствует осознанной саморегуляции, рациональной оценке субъектом деятельности степени возникающих опасностей, и активизации действий в ситуации нарушения безопасности. Цель исследования состояла в анализе проблемы психологической безопасности личности и установлении предикторов потребностей личности в переживании и обеспечении безопасности. Методы исследования были представлены психодиагностическими методиками и методами математической статистики. В результате проведенного исследования установлен высокий уровень потребности в обеспечении безопасности лиц, обучающихся в высшем учебном заведении, средний уровень потребностей переживания безопасности и низкий уровень потребностей в переживании опасности. Выявлены предикторы потребностей в обеспечении безопасности, в качестве которых выступают психодинамические показатели экстраверсии и активности, а также свойства гипертимности, возбудимости, демонстративности и экзальтированности. В качестве предикторов потребности в переживании опасности установлены показатели эмоциональной устойчивости личности.

Ключевые слова: психологическая безопасность, переживание потребности в опасности и безопасности, обеспечение психологической безопасности, личностные предикторы, психодинамические особенности, свойства личности.

Annotation. The article discusses the problem of psychological safety of the individual, considered on the basis of the results of an empirical study of the needs for experiencing danger and safety of individuals studying in a higher educational institution. The relevance of the study is determined by the significance of the individual's need for psychological safety, the need to take into account the factors of violation of safety in the activity. The formation of stable properties of ensuring safety contributes to conscious self-regulation, rational assessment by the subject of the activity of the degree of emerging dangers and activation of actions in a situation of violation of safety. The purpose of the study was to analyze the problem of psychological safety of the individual and to establish predictors of the individual's needs for experiencing and ensuring safety. The research methods were presented by psychodiagnostic techniques and methods of mathematical statistics. As a result of the study, a high level of need for ensuring safety of individuals studying in a higher educational institution, an average level of need for experiencing safety and a low level of need

for experiencing danger were established. Predictors of needs for ensuring safety were identified, which are psychodynamic indicators of extroversion and activity, as well as the properties of hyperthymia, excitability, demonstrativeness and exaltation. Indicators of emotional stability of the individual have been established as predictors of the need to experience danger.

Key words: psychological safety, experiencing the need for danger and safety, ensuring psychological safety, personal predictors, psychodynamic characteristics, personality traits.

Введение. Актуальность проблемы психологической безопасности личности определяется необходимостью обеспечения благополучия и защищенности психики человека, стабильности его психического развития, а также эффективной самоактуализации. Выступая в качестве интегрального психического состояния, психологическая безопасность обеспечивает адекватное отражение субъектом требований среды, а также активное функционирование личности в социальной и профессиональной сферах деятельности. Психологическая безопасность характеризуется субъективными ощущениями личности, выраженными в осознанности отсутствия угроз, защищенности и уверенности в собственных возможностях преодоления опасности.

Изложение основного материала статьи. Состояния безопасности, отражающие целостность психической активности за определенный период времени, рассматривается в качестве результата влияния как объективных условий существования индивида, так и устойчивых личностных свойств. Психологическая безопасность является целостным личностным синдромом, который определяется рядом ситуационных и личностных факторов. Так А.О. Прохоров считает данное состояние промежуточным психическим явлением, и динамика его процессов, частота и повторяемость, способствуют образованию устойчивых форм отражения и поведения [17].

В теоретических источниках психологическая безопасность рассматривается в определениях «защищенности от угроз», «внутреннего комфорта», «удовлетворенности потребности в безопасности», «субъективной оценки удовлетворенности потребностей в безопасности», «системы личности, обеспечивающей защиту». В качестве состояния защищенности психологическая безопасность обсуждается в исследованиях И.А. Басовой [2], Ю.П. Зинченко [8], Н.Е. Харламенковой [20] и др. Защищенность личности и ее способность противостоять угрозам, по мнению И.А. Басовой, является важным ресурсом «для успешного и эффективного разрешения сложностей, возникающих на пути развития и обучения» [3, С. 485]. К числу личностных ресурсов причисляется осознанность собственных состояний, а также факторы эмоционального интеллекта, эмоциональной устойчивости, эмпатии, жизнестойкости, социальной активности.

Интерес представляет точка зрения Ю.П. Зинченко, согласно которой в явлении психологической безопасности защищенность понимается в качестве задачи самого субъекта, его «смыслообразующих возможностей», саморегуляции и активности. В основе состояний безопасности лежат личностные способы поведения, механизмы самоуправления и способности преодолевающего поведения. При этом такие личностные образования чаще всего рассматриваются в качестве базового фактора формирования психологической безопасности [8, С. 7-9].

Важным условием психологической безопасности является активность человека как субъекта деятельности, его жизнеспособность и жизнестойкость. Роль субъекта в психологической безопасности отмечает Н.Е. Харламенкова, с точки зрения которой субъектная позиция обеспечивает личности собственную защищенность, сохранение жизни, благополучия, комфорта, а также противостояние опасности [20, С. 33]. В соответствии с этим ведущую роль в обеспечении безопасности будет играть комплекс индивидуально-психологических свойств когнитивного, эмоционального, волевого и мотивационного характера.

В определении психологической безопасности Т.А. Мартиросян подчеркивает ее значение в обеспечении благополучного существования и прогрессивного развития человека, сохранения целостности личности, развития способностей к устранению опасностей и угроз [14].

Анализ проблемы безопасности показывает наличие широкого спектра взаимосвязанных и постоянно взаимодействующих явлений, в комплексе которых обсуждаются факторы внешнего генеза и факторы личностных диспозиций в виде активности, потребностей, психодинамических характеристик, волевых свойств личности. Определяя безопасность одной из важных потребностей развития личности, А. Маслоу обосновал ее базовое положение в иерархической структуре потребностей. Согласно А. Маслоу, принципиально необходимым условием удовлетворения выслежащих потребностей, является удовлетворенность потребностей более низкого, базового уровня [15, С. 63]. Неудовлетворенность потребности в безопасности не позволяет индивиду поступательно двигаться в развитии, так как безопасность становится доминирующей целью существования. И это будет определяющим фактором «не только для видения мира и философии в настоящий момент, но и философии будущего и философии ценностей» [15, С. 63]. Отсутствие безопасности (переживание постоянной опасности) превращает человека в индивида, для которого не существует иных целей, кроме безопасности. В условиях переживания состояния опасности человека можно «определить как индивида, живущего только ради безопасности» [15, С. 64]. Удовлетворение потребности в безопасности порождает состояния благополучия, и А. Маслоу считал это результатом жизни в стабильном и хорошо организованном обществе, которое создает необходимые возможности для личности сохранять психическое здоровье, избегать невротических состояний и поддерживать «здоровый вкус к неизведанному и незнакомому» [15, С. 65].

О психологической безопасности с позиции удовлетворенности потребностей также ведут речь А.Л. Журавлев и Н.В. Тарабрина, подчеркивая ее интегративный характер, и интенсивность переживания благополучия [7]. Такая характеристика психологической безопасности отражает ее мотивирующее значение, регулятивные и когнитивные возможности личности при оценке сложных и кризисных жизненных обстоятельств, а также осмысленность выбора способа противостояния. В сложных обстоятельствах человек, как субъект деятельности, вынужден принимать решения для устранения неблагополучия и неравновесных состояний. Задача устранения неблагополучия выступает в роли мотивирующего фактора саморегуляции, вынуждающего субъекта к поиску решений, изменению поведения, программированию действий.

В исследовании взаимовлияния психологической безопасности и свойств личности Л.Ю. Субботиной было предложено определение, согласно которому явления опасности и безопасности постоянно сменяют друг друга. Характеризуется такое состояние либо отсутствием восприятия личностью значимых угроз собственного благополучия, либо восприятием угрозы и выбор необходимых действий [19]. При этом отмечается факт невозможности достижения состояния полной безопасности в условиях развития, жизнедеятельности, социальных отношений. Любое нарушение равновесия, переход на новую ступень взаимодействия и отношений, связано с актуализацией состояния безопасности, что детерминирует начало активности личностных «механизмов», обеспечивающих стабильность и равновесие, устойчивость и защиту.

Такое же мнение высказывается в иных исследованиях. Так с точки зрения Т.С. Пухаревой, отмечающей роль безопасности в профессиональном развитии личности, безопасность обеспечивается возможностями сохранения устойчивости личности [18]. Способность сохранять устойчивость в экстремальных ситуациях, влекущих нарушение безопасности, зависит от множества факторов и А.Г. Бирюшова отмечает роль способностей к обеспечению защищенности,

саморегуляции и равновесия [4]. В исследовании А.О. Губенкова и С.А. Николаева условием безопасности рассматривается способность личности к саморегуляции [6].

Об организации собственной активности в обеспечении безопасности ведут речь Р.И. Канунников и Е.А. Коноплева. В комплексе индивидуально-психологических свойств личности, способной к самозащите в обстоятельствах опасности, ими перечисляются качества устойчивости, активности, ответственности, внутреннего локуса контроля, адаптивности, коммуникативности [11].

Существенными предикторами нарушения безопасности являются особенности эмоциональной и коммуникативной сферы личности. В исследовании И.В. Воробьевой и Н.Е. Ждановой отмечается влияние свойств экстраверсии и альтруизма на поведение в условиях стресса и риска нарушения личной безопасности [5, С. 135]. В некоторых исследованиях такими предикторами обозначены удовлетворенность настоящим, уверенность в будущем, направленность личности и ее мировоззренческие позиции.

Таким образом, личностные факторы в обеспечении безопасности выполняют ведущую роль, обеспечивая субъекту устойчивость и стабильность. В качестве личностных предикторов потребностей в безопасности, на основе которых можно прогнозировать поведение и устойчивость субъекта, выступает обширный комплекс индивидуально-психологических особенностей, детерминирующих поведение в ситуации «опасность – безопасность» [1].

В целях установления влияния личностных предикторов на потребности в переживании и обеспечении безопасности субъектов учебной деятельности было организовано эмпирическое исследование. Выборка исследования была представлена лицами, в количестве 60 человек, обучающимися в образовательной организации высшего образования России. Средний возраст составил 21,4 лет. Исследование выполнено с помощью психодиагностических методик: опросник на выявление потребностей в опасности и безопасности (В.Г. Маралов) [13]; опросник «Исследование психологической структуры темперамента» (Б.Н. Смирнов) [9], Тест-опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека [16]. Эмпирические результаты проанализированы на основе методов математической статистики: дескриптивного анализа, однофакторного дисперсионного анализа и регрессионного анализа.

Исследование показателей потребностей в безопасности и опасности позволило установить наличие высокого уровня потребности в обеспечении безопасности лиц обучающихся в высшем учебном заведении (таблица 1).

Таблица 1

Значения показателей потребностей в опасности и безопасности (опросник на выявление потребностей в опасности и безопасности (В.Г. Маралов)

№	Тип мотивации	Среднее значение $M \pm \sigma$	Уровень потребности	% лиц с высоким уровнем данной потребности
1	Потребность в переживании чувства безопасности	$6,9 \pm 1,7$	средний	38%
2	Потребность в обеспечении безопасности	$7,1 \pm 1,8$	высокий	51%
3	Потребность в переживании чувства опасности	$4,4 \pm 1,1$	низкий	15%

В результате анализа значений показателей респондентов был выявлен низкий уровень потребности в переживании опасности ($M \pm \sigma = 4,4 \pm 1,1$), при этом 15% лиц из общего числа обучающихся обладают высоким уровнем данной потребности. Средний уровень значений выборки установлен в переживании чувства безопасности ($M \pm \sigma = 6,9 \pm 1,7$). Высокий уровень данного признака характерен для 38% опрошенных.

Определен высокий уровень значений потребности в обеспечении безопасности у 51% представителей выборки, при средних значениях $7,1 \pm 1,8$. Данная потребность является доминирующей и является показателем сознательного отношения субъекта к проблеме личной безопасности, способности к предварительной оценке личностью собственных действий и умений определения степени риска в поведении. При наличии данной потребности в состоянии личности происходят изменения активности, формируются новые функциональные связи, обеспечивающие совладание и формирование направленности на оценку перспективы действий, выбор способов преодоления трудностей и решения проблем.

В исследовании установлено влияние психодинамических свойств на показатели потребностей в опасности и безопасности. Структура психодинамических характеристик представлена высокими значениями экстраверсии ($M \pm \sigma = 18,5 \pm 13,18$), ригидности ($M \pm \sigma = 13,8 \pm 3,4$), эмоциональной уравновешенности ($M \pm \sigma = 11,2 \pm 2,3$), высокого темпа ($M \pm \sigma = 15,1 \pm 3,9$) и активности ($M \pm \sigma = 19,8 \pm 4,1$). Влияние психодинамических показателей на потребность в переживании чувства безопасности установлена с помощью однофакторного дисперсионного анализа. Такое влияние достоверно оказывают свойства экстраверсии ($F_{\text{эмп}} = 417,7 / F_{\text{кр}} = 3,92, p \leq 0,0001$) и активности личности ($F_{\text{эмп}} = 298,3 / F_{\text{кр}} = 3,92, p \leq 0,0001$).

Выявлено влияние тех же психодинамических показателей экстраверсии ($F_{\text{эмп}} = 290,1 / F_{\text{кр}} = 3,92; p \leq 0,0001$) и активности ($F_{\text{эмп}} = 402,8 / F_{\text{кр}} = 3,92, p \leq 0,0001$) на потребность в обеспечении безопасности. При этом, с потребностью в переживании чувства опасности связано только свойство эмоциональной устойчивости, значения которого в данной выборке соответствуют среднему уровню ($F_{\text{эмп}} = 85,9 / F_{\text{кр}} = 3,92, p \leq 0,0001$).

Анализ взаимосвязи свойств характера с показателями потребностей в безопасности позволил установить корреляции только с потребностями в обеспечении безопасности. При помощи регрессионного анализа выявлена связь с признаками гипертимного типа, который в данной выборке отмечается на уровне тенденции ($M \pm \sigma = 16,9 \pm 3,8$), а также со значениями потребности в обеспечении безопасности, при коэффициенте множественной регрессии $\beta = 0,58$ и высоком уровне значимости $p \leq 0,004$. Выявлено достоверно значимое влияние на потребность в обеспечении безопасности свойств демонстративности ($\beta = 0,34; p \leq 0,007$), возбудимости ($\beta = 0,29; p \leq 0,02$), экзальтированности ($\beta = 0,24; p \leq 0,001$).

Установленный в результате эмпирического исследования достаточно высокий процент лиц, испытывающих потребность в обеспечении безопасности, свидетельствует о наличии жизненных обстоятельств кризисного характера и неудовлетворенности данной потребностью, ее доминировании в иерархии потребностей. Это, согласно теории А. Маслоу, а также точек зрения С.Б. Каверина [10] и В.Г. Маралова с соавторами [12], отражает состояние, при котором иные потребности, более высокого уровня, не могут быть реализованы в полной мере. Данная потребность в обеспечении безопасности, с точки зрения А. Маслоу, при этом активизируется, и скорее всего за счет личностных ресурсов, связь с которыми была установлена в исследовании.

Вместе с тем низкий уровень потребности в переживании безопасности не означает ее удовлетворенности, а наличие определенной доли потребности в переживании опасности и риска является свидетельством взаимодействия нескольких противоположных тенденций, выраженных в переменных, характеризующих единство и противоположность диады «опасность-безопасность». Такое сочетание потребностей может рассматриваться в качестве положительного, так как определяется более высокими значениями именно потребности в обеспечении безопасности. Это является фактором поддержания равновесия, при котором поведение и поступки детерминированы активностью, направленной как на выбор рациональных способов деятельности, так и на творческий поиск, тот самый, который согласно А. Маслоу является здоровым вкусом к неизведанному.

В процессе учебной или профессиональной деятельности субъект выходит за рамки безопасности, что объясняется увеличением объемов решаемых задач, расширением круга интересов. При этом осознание степени опасности реализуется в согласованности потребностей, готовности к риску и осознанности степени обеспечения собственной безопасности личности.

Выводы. В исследовании потребностей в безопасности выборки лиц, обучающихся в высшем учебном заведении, установлен приоритет потребности в обеспечении безопасности, и высокий ее уровень, способствующий формированию осознанной активности и саморегуляции, при участии свойств личности, детерминирующих поиск нестандартных форм асертивного и рационального поведения.

Установлено влияние психодинамических свойств экстраверсии и активности личности на показатели потребностей в переживании безопасности и обеспечении безопасности, что является предиктором активизации свойств саморегуляции в ситуации опасности и кризиса, актуализации возможностей личности в удовлетворении потребностей.

Влияние свойств эмоциональной устойчивости на показатели потребности в переживании опасности позволяет прогнозировать использование субъектами действий, характеризующихся определенной степенью рационального риска, а также активных способов преодоления отрицательных факторов среды без видимого ущерба для личности.

Характерологическими предикторами потребности в обеспечении безопасности являются свойства гипертимности, демонстративности, возбудимости, экзальтированности, сущность которых отражает активность личности, наличие творческих способностей и необходимых личностных ресурсов для сохранения устойчивости в деятельности.

Литература:

1. Агузумян, Р.В. Психологические аспекты безопасности личности / Р.В. Агузумян, Е.Б. Мурадян // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 6(1). – С. 43-47
2. Баева, И.А. Личностные ресурсы сопротивляемости человека негативным воздействиям социальной среды как условие устойчивого психического развития / И.А. Баева, Н.Н. Баев, И.В. Кондакова // Экопсихологические исследования. – 5: сборник научных статей. – Пермь: ОТ и ДО, 2018. – С. 70-76
3. Баева, И.А. Личностные ресурсы психологической безопасности подростков и молодежи в образовательной среде / И.А. Баева, Л.А. Гаязова, И.В. Кондакова // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25. – № 3. – С. 482-497. – DOI 10.15507/19919468.104.025.202103.482-497
4. Бирюшова, А.Г. Психологическая безопасность личности в экстремальных условиях / А.Г. Бирюшова // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5-1. – С. 103-104
5. Воробьева, И.В. Личностные предикторы студентов в восприятии стресс-факторов реальной и виртуальной городской среды / И.В. Воробьева, Н.Е. Жданова. // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 1. – С. 129-136. DOI: 10.26170/2079-8717_2022_01_15
6. Губенков, А.О. К вопросу о формировании и развитии психологической безопасности личности сотрудника органов внутренних дел / А.О. Губенков, С.А. Николаев // Автономия личности. – 2022. – № 1 (27). – С. 98-106
7. Журавлев, А.Л. Психологическая безопасность: на пути к комплексным, междисциплинарным исследованиям (вместо предисловия) / А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина // Проблемы психологической безопасности. – Москва: Изд-во Института психологии РАН, 2012. – С. 5-21
8. Зинченко, Ю.П. Психология безопасности как социально-системное явление / Ю.П. Зинченко // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2011. – № 4. – С. 4-11
9. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология / Е.П. Ильин. – 2-е изд., доп. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 454 с.
10. Каверин, С.Б. О психологической классификации потребностей / С.Б. Каверин // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 121-129
11. Канунников, Р.И. Психологическая безопасность сотрудников органов внутренних дел в экстремальных ситуациях / Р.И. Канунников, Е.А. Коноплева // Психология и право. – 2024. – Том 14. – № 3. – С. 107-121. – DOI:10.17759/psylaw.2024140309
12. Индивидуально-типические особенности структуры потребностей в безопасности у студентов / В.Г. Маралов, М.А. Кудака, Е.Л. Перченко, И.А. Табунов, О.В. Смирнова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 2586-2590
13. Маралов, В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании: учебник для вузов / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 424 с.
14. Мартиросян, Т.А. К вопросу о содержании понятия «безопасность» / Т.А. Мартиросян // Стратегия гражданской защиты: проблемы и исследования. – 2013. – Т. 3. – № 2. – С. 359-362
15. Маслоу, А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер. с англ. / А. Маслоу. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 400 с.
16. Павлова, Г.Г. Модификация и стандартизация личностного опросника для определения типа акцентуаций К. Леонгарда, Г. Шмишека / Г.Г. Павлова // Экстремальная психология и безопасность личности, – 2025. – №2(1). – С. 106-122. – DOI: 10.17759/epps.2025020108
17. Прохоров, А.О. Психические состояния и их функции / А.О. Прохоров. – Казань: Изд-во Казанского педагогического института, 1994. – 168 с.
18. Пухарева, Т.С. Психологическая безопасность и ее роль в профессиональном развитии личности / Т.С. Пухарева // Психолог. – 2016. – № 2. – С. 9-19. – DOI: 10.7256/2409-8701.2016.2.19195
19. Субботина, Л.Ю. Взаимовлияние безопасности личности и ее свойств / Л.Ю. Субботина, Т.Л. Чудакова // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 2 (119). – С. 87-95. – DOI 10.20323/1813-145X-2021-2-119-87-95
20. Харламенкова, Н.Е. Понятие психологической безопасности и его обоснование с разных научных позиций / Н.Е. Харламенкова // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40. – № 1. – С. 28-37. – DOI 10.31857/S020595920002985-9

УДК 159.99

доктор педагогических наук, профессор Гребенникова Вероника Михайловна

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);

доктор педагогических наук, профессор Никитина Наталья Ивановна

ОЧУ ВО «Московский университет имени А.С. Грибоедова» (г. Москва);

доктор психологических наук, доцент Толстикова Светлана Николаевна

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ ВРУМА К ИССЛЕДОВАНИЮ ПОЛИМОТИВИРОВАННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Современные студенты поколения Z (зумеры), готовящиеся к профессии учителя, характеризуются сложной мотивационной структурой, включающей разнообразные внутренние и внешние стимулы. Полимотивированность их исследовательской деятельности (ИД), отражающая многогранное влияние личных, социальных, технологических, культурных факторов, требует глубокого анализа для эффективной организации образовательного процесса педвуза. В статье рассматривается применение теории ожиданий В. Врума для оценки мотивации студентов педагогических специальностей к участию в исследовательской деятельности. Анализируется структура мотивации через компоненты валентности, инструментальности и ожидания в контексте подготовки будущих учителей. Сделан вывод о практической применимости модели Врума в современном образовательном процессе педвуза, направленном на формирование исследовательской компетенции студентов поколения Z (зумеров). Использование теории ожиданий Врума для анализа мотивации студентов, будущих учителей, к участию в исследовательской деятельности показало эффективность этого подхода. Данная теория не только позволяет выявить сильные и слабые стороны мотивационной структуры студентов (будущих учителей), но и предлагает направления для её коррекции. Повышение уровня мотивации через поддержку ожиданий, демонстрацию инструментальности и усиление валентности позволит будущим педагогам не только активнее включаться в исследовательскую работу, но и развивать критическое, аналитическое, творческое мышление, необходимое для их профессионального успеха.

Ключевые слова: будущие учителя, мотивация студентов, исследовательская деятельность, полимотивированность, теория ожиданий Врума, профессиональная подготовка, высшее педагогическое образование.

Annotation. Modern students of generation Z (zoomers), preparing to become teachers, are characterized by a complex motivational structure, including various internal and external incentives. The polymotivation of their research activity (RA), reflecting the multifaceted influence of personal, social, technological, cultural factors, requires deep analysis for the effective organization of the educational process of a pedagogical university. The article discusses the application of V. Vroom's expectancy theory to assess the motivation of students of pedagogical specialties to participate in research activities. The structure of motivation is analyzed through the components of valence, instrumentality and expectation in the context of training future teachers. A conclusion is made about the practical applicability of Vroom's model in the modern educational process of a pedagogical university aimed at developing the research competence of students of generation Z (zoomers). The use of Vroom's expectancy theory to analyze the motivation of students, future teachers, to participate in research activities has shown the effectiveness of this approach. This theory not only allows us to identify the strengths and weaknesses of the motivational structure of students (future teachers), but also suggests directions for its correction. Increasing the level of motivation through support of expectations, demonstration of instrumentality and strengthening of valence will allow future teachers not only to be more actively involved in research work, but also to develop critical, analytical, creative thinking necessary for their professional success.

Key words: future teachers, student motivation, research activity, polymotivation, Vroom's theory of expectations, professional training, higher pedagogical education.

Введение. Поколение Z (зумеров) выросло в эпоху цифровых технологий, высокой скорости обновления информации, что наложило отпечаток на их систему ценностей и мотивационную сферу личности [14-15].

Исследовательская деятельность (ИД) современных студентов, принадлежащих к поколению Z, характеризуется сложной мотивационной структурой, в которой переплетаются внутренние и внешние мотивы, социальные установки, культурные, технологические, мировоззренческие, эмоционально-волевые, когнитивные, ценностные, и др. контексты.

Студенты по направлению подготовки «Педагогическое образование» (будущие учителя), представляющие поколение Z, демонстрируют по сравнению с предыдущими поколениями новые подходы к своему профессиональному становлению и участию в исследовательской работе, обусловленные особенностями их восприятия мира, ценностных ориентиров, технологической грамотностью, мотивационной направленности и др [9; 13].

Понятие полимотивированности студентов подразумевает многообразие и одновременное совмещение разных источников мотивации [1-2; 11] и становится ключом к пониманию их учебно-исследовательской, научно-исследовательской активности в процессе профподготовки в условиях высшей школы.

Студенты поколения Z родились и выросли в эпоху тотальной цифровизации, открытого доступа к информации и высокой социальной мобильности. Их мотивационная структура уникальна; она включает в себя:

- а) внутренние мотивы (стремление к самореализации в разных видах деятельности, личностному росту, творческой экспрессии, освоению новых образовательных подходов, и др.);
- б) внешние мотивы (стремление к признанию, в том числе и в социальных сетях; материальные стимулы; интересные карьерные перспективы; одобрение референтных лиц, и др.);
- в) «технологические» мотивы (интерес к технологическим инновациям, использование цифровых инструментов, виртуальных симуляций в исследовательской деятельности; желание быть актуальными в современной цифровой образовательной среде, и др) [10; 18; 20-21].

Полимотивированность студентов (будущих учителей) поколения Z выражается в том, что их исследовательская деятельность становится полем пересечения множества мотивов, где внутреннее стремление к самореализации своего личностного потенциала сочетается с внешними стимулами. Например, будущий учитель начальных классов может быть одновременно заинтересован в разработке инновационной игровой методики для младших школьников (внутренний мотив) и стремиться использовать результаты своих исследований для повышения цифрового имиджа через публикации в социальных сетях (внешний мотив). Цифровая грамотность, свойственная поколению Z, служит инструментом, усиливающим мотивацию к ИД. Так, например, для будущих учителей физики использование высокотехнологичных

платформ, таких как симуляторы физических явлений, специализированные программы для обработки данных или построения графиков, превращает исследовательскую деятельность в увлекательный и многофункциональный процесс.

У современных студентов довольно ярко выражена социальная составляющая мотивации. Студенты поколения Z активно включены в социальное взаимодействие через цифровые платформы. Социальные сети, интернет-платформы профессиональных и научных сообществ становятся одновременно пространством внешнего признания и средой для обмена идеями, обсуждения опыта экспериментальной работы, успехов и неудач в исследовательской деятельности.

В отличие от предыдущих поколений, у которых часто доминировала одна мотивационная линия, полимотивированность зуммеров предполагает параллельное действие множества мотивов, каждый из которых равнозначно влияет на активность студента в той или иной деятельности (в нашем случае, в учебно-исследовательской деятельности (УИД), научно-исследовательской деятельности (НИД)).

Полимотивированность студентов, с одной стороны, открывает возможности для многогранной и креативной исследовательской работы. С другой стороны, она может создавать трудности: распыление внимания между многочисленными целями; нарушение баланса между качеством, глубиной проработки проблематики исследовательской работы и стремлением к внешнему признанию за счёт технологической оригинальности презентации основных её положений.

Феномен полимотивированности ИД студентов поколения Z, будущих учителей, требует переосмысления традиционных моделей ИД в педвузах, чтобы лучше адаптироваться к изменениям в мотивационной структуре современного студенчества. Углублённое понимание полимотивированности и её грамотная поддержка способны сделать поколение Z не только эффективными учителями, но и творцами образовательных инноваций будущего.

Одним из подходов к изучению и оценке мотивации является теория ожиданий В. Врума, которая объясняет мотивацию к выполнению конкретной деятельности через систему взаимосвязанных факторов [4; 12].

Теория ожиданий В. Врума предоставляет полезную концептуальную основу для анализа мотивации будущих учителей, учитывая сложные взаимосвязи между внутренними и внешними факторами, влияющими на выбор предпочтений студентов в ракурсе проявления активности, инициативы в той или иной деятельности (в нашем случае, это исследовательская деятельность).

Цель исследования состоит в том, чтобы адаптировать принципы теории Врума для оценки и анализа мотивации будущих учителей к участию в ИД, а также предложить стратегии её (мотивации) повышения.

Актуальность проведённого исследования по изучению специфики полимотивированности студентов (будущих учителей) в ИД обосновывается растущими требованиями к современным педагогам, связанными с их активным участием в различных научно-исследовательских проектах в условиях постоянного изменения образовательного контекста.

Методы и методики. В исследовании, которое проводилось в период с 2022 г. по 2025 г. приняли участие 168 студентов 4 курса очной формы обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование» Кубанского государственного университета, будущие учителя начальных классов (БУНК) – 85 студентов, будущие учителя физики и технологии (БУФТ) – 83 студента. В ходе проведённого исследования были использованы анкеты-опросники, беседы и интервью, составленные и проведённые авторами статьи и основанные на мотивационной теории ожиданий Врума. Также был проведён расчёт коэффициента мотивации студентов к ИД по формуле Врума (с помощью теории и формулы Врума можно оценить (выразить в баллах) общую мотивацию субъекта к тому или иному виду деятельности). Дополнительно были использованы методики:

а) «Мотивация научно-исследовательской деятельности (МНИД)» (Ю.С. Медведева, Т.В. Огородова) [8];

б) «Методика цветowych метафор (МЦМ)» (И.Л. Соломин) [16], позволяющая выявить отношения студентов к ИД.

Изложение основного материала статьи. В последние годы наблюдается все более яркое проявление полимотивированности студентов педагогических специальностей, особенно среди представителей так называемого поколения Z. Зуммеры, как правило, ищут смыслы и значимость в том, что они делают, что, соответственно, отражается на их подходах к ИД. Комплексное изучение мотивов, стоящих за участием современных студентов в ИД, представляет собой важную область научных исследований, которая может способствовать более глубокому пониманию особенностей образовательного процесса в условиях высшей школы.

Актуальность темы изучения мотивации современных студентов к участию в исследовательской деятельности неуклонно возрастает (поколение Z, выросшее в эпоху технологического прогресса, быстрого информационного обмена, характеризуется уникальной системой ценностей, гетерогенностью их интересов, особым стилем восприятия информации, принципиально новым типом мотивационной структуры личности, известной как полимотивированность, то есть многослойность, многоаспектность мотивационных факторов). Как правило, студенты-зуммеры стремятся объединить личные интересы, учебные и профессиональные амбиции, социальные и экономические стимулы, желание самореализоваться и повысить свой уровень социальной интерактивности, получить признание своей точки зрения, проявить креативность в единую мотивационную систему. Студенты поколения Z довольно часто определяют свою самооценку через обратную связь из социальных сетей. В контексте ИД это выражается в необходимости видимого результата: публикаций, презентаций проектов или возможности продемонстрировать свои достижения онлайн. Ряд исследователей считает, что поколение Z формирует новую реальность в образовании и науке [13-14]. Современным студентам, будущим учителям, интересно сочетать науку с элементами геймификации, что повышает привлекательность ИД.

ИД играет важную роль в подготовке будущих учителей, помогая им развивать критическое, системное, креативное мышление, аналитические навыки, умения аргументировать свою научную позицию, профессиональную идентичность, и др. Однако не все студенты проявляют одинаковый уровень вовлеченности, инициативности, креативности, целеустремленности в ИД [6; 19; 22]. Понимание мотивов, стоящих за решением студентов активно, осознанно участвовать или не участвовать (или формально участвовать) в ИД, имеет ключевое значение для разработки эффективных педагогических стратегий, которые преподаватели педвуза смогут реализовать в образовательном процессе для повышения уровня мотивированности, заинтересованности будущих учителей в ИД. Теория ожиданий Врума предлагает эффективный инструмент для анализа мотивов студентов в контексте ИД.

Мотивационная теория ожиданий канадского психолога Виктора Врума (была впервые опубликована в 1964 г. в работе «Труд и мотивация») объясняет мотивацию как совокупность трёх ключевых компонентов:

– ожидание (Expectancy): субъективная вероятность того, что усилия приведут к успешному достижению цели. В контексте ИД это означает, насколько студент уверен, что его усилия, затраченные на ИД, приведут к успешным и лично значимым для него результатам; насколько он уверен, что прекрасно понимает и умеет правильно использовать методы, необходимые для решения задач ИД, умеет правильно рассчитать время, затраченное на подготовку качественных проектов и их презентацию;

– инструментальность (Instrumentality): восприятие связи между успешным выполнением деятельности и получением ценного вознаграждения. Например, для студентов инструментальность может быть связана с тем, насколько они считают, что участие в ИД даст им какие-то преимущества (повышение стипендии; одобрение преподавателей; признание; ценные рекомендации для продолжения учёбы или трудоустройства, и др.), улучшит их социальный статус в группе однокурсников или даже старшекурсников, профессиональные перспективы, и др.;

– валентность (Valence): субъективная значимость ожидаемого вознаграждения. Для будущих учителей валентность может включать такие элементы, как личная удовлетворённость от результатов ИД и их применения в ходе различных видов практики с последующим одобрением и признанием учителей-наставников, индивидуально-ценная для студента радость родителей (или других референтных лиц) за его публикации, и др.

Согласно теории Врума, мотивация определяется через произведение этих трёх факторов: Мотивация = Ожидание × Инструментальность × Валентность.

Если хотя бы один из компонентов отсутствует или имеет низкое значение, общая мотивация также будет низкой, что делает модель Врума мощным инструментом для анализа и адресного стимулирования учебной, исследовательской активности обучающихся. Следует заметить, что существует и другая формула для расчёта коэффициента мотивации по модели Врума [3].

Приведём пример расчёта коэффициента мотивации по формуле Врума. Студент уверен, что его усилия в ИД приведут к успеху (высокому результату) и оценил компонент «ожидания (Expectancy)» по шкале от 0 до 1 на 0,95 ($E=0,95$). У студента есть определённый уровень уверенности, что его успех в ИД будет должным образом вознаграждён, это компонент «инструментальность (Instrumentality)» (самооценка $I=0,83$). И для данного студента то вознаграждение, на которое он надеется, важно, и он самооценивает компонент «валентность (Valence)»: $V=0,78$, то его мотивация (M) в конкретном виде (формате) ИД будет: $M=0,95 \times 0,83 \times 0,78=0,62$ (это очень хороший уровень мотивации, выше среднего).

Приведём описание специфики вышеназванных компонентов (ожидание; инструментальность; валентность) в отношении ИД студентов (будущих учителей).

Компонент ожидания. Будущие учителя зачастую сталкиваются с неопределённостью, касающейся продуктивности, результативности их исследовательских усилий. Отсутствие опыта, методологических знаний, навыков в сфере научного поиска уменьшает их уверенность в успешном выполнении заданий. Низкие ожидания приводят к снижению общей мотивации к ИД [5; 7; 17]. Для улучшения данного компонента желательно осуществлять интеграцию модулей по методологии научных исследований в учебные программы уже на первом курсе, во многих учебных дисциплинах первого курса практиковать организацию небольших, доступных по сложности исследовательских проектов (мини групповых и по желанию студента индивидуальных) как стартовой точки для наращивания исследовательского опыта; очень внимательно подходить к выбору преподавателей-наставников, которые способны устанавливать продуктивное взаимодействие со студентами-зуммерами и постепенного, корректно и увлекательно их вводить в мир исследовательской деятельности (роль преподавателей-наставников – тактично помочь студентам выстроить гармоничную связь между их внутренними мотивами к познанию и внешними стимулами).

Компонент инструментальности. Многие студенты не осознают, как результаты их ИД связаны с будущей профессиональной деятельностью. Они могут воспринимать научные исследования как исключительно теоретическую или абстрактную задачу, недостаточно связанную с реальной педагогической практикой. Следовательно, преподавателям педвуза необходимо целенаправленно, систематически на разных занятиях демонстрировать прикладную значимость исследований, например, проведённых ранее старшекурсниками.

Компонент валентности. Каждый студент оценивает значимость ИД с точки зрения той пользы, которую ИД может принести лично ему. Для одной отдельной подгруппы будущих учителей валентность может быть связана с моральным удовлетворением от индивидуального процесса и результатов ИД, для другой подгруппы – от удачной командной работы единомышленников над исследовательским проектом, от позитивного общения в разновозрастном коллективе участников проекта; для третьей – с повышением статуса среди сверстников, для четвёртой – с улучшением взаимоотношений с преподавателями вуза или учителями базы практики, для пятой подгруппы валентность может быть связана с продолжением и развитием идей семейной педагогической династии, и т.д. Для повышения показателя будущих учителей по компоненту «валентность» необходима индивидуализация целей ИД, чтобы студенты могли работать над проектами, связанными с их интересами или личными ценностями; важно признание даже небольших достижений студентов (похвала на занятиях, публикация проектов в вузовских журналах, выдача сертификатов, и др.); продвижение успешных исследовательских примеров (создание в вузе инкубатора историй студентов, которые через ИД добились профессиональных успехов, и др.).

Для понимания мотивации студентов-зуммеров к участию в ИД важно проводить оценку того, насколько они уверены в своих способностях, усилиях, личностных ресурсах, возможностях для достижения положительных результатов проведённой работы. Для диагностики можно использовать следующие вопросы: Какие умения, навыки вы считаете необходимыми для успешной работы в исследовательских, научных проектах (дайте развёрнутый ответ)? Насколько Вы уверены в своих способностях, личностных ресурсах, возможностях для достижения положительных результатов в этих проектах (дайте развёрнутый ответ и оцените свои способности по шкале от 0 до 1 (в десятичных дробях))? Вы предпочитаете осуществлять индивидуальные исследовательские проекты или быть участником команды по реализации группового проекта? Когда вы предоставляете свою исследовательскую работу на конкурс, то придерживаетесь принципа «Главное – не победа, а участие» или надеетесь на победу, призовое место? Проведение анкетирования, бесед для выявления специфики компонента «ожидания» даст возможность определить уровень ожидания студентов и уточнить области ИД, требующие дополнительной поддержки, проработки, развития.

Также важно выявить, оценить, какие виды вознаграждения предпочитают студенты за участие в ИД. Можно использовать вопросы: Как участие в ИД повлияет на успешность вашей учёбы? Как участие в ИД повлияет на ваши результаты в периоды различных видов практики? Какой вклад в вашу будущую карьеру, по вашему мнению, могут внести исследовательские проекты? Какие дополнительные ресурсы или возможности (награда, диплом, стажировка, другое) вы ожидаете получить от участия в научных исследованиях? Проявляют ли родители, другие члены семьи, ваши друзья заинтересованность в ваших успехах в сфере ИД? Проведение анкетирования, бесед, интервью позволит выявить, считает ли студенческое сообщество участие в исследовательских проектах полезным как с точки зрения академической успеваемости, так и в контексте своего становления как педагога-профессионала и будущего профессионального роста.

Чтобы оценить компонент «валентность», можно использовать следующие вопросы и задания: Оцените по шкале от 0 до 1 (в десятичных дробях), насколько важно для вас получать удовлетворение (интеллектуальное, эмоциональное) от участия в ИД? Насколько для вас важно, значимо, чтобы родители, другие члены семьи, ваши друзья проявляли искреннюю заинтересованность в ваших успехах в сфере ИД (дайте развёрнутый ответ)? Каковы ваши долгосрочные цели (продолжить обучение в магистратуре, аспирантуре, трудоустроиться после вуза в школу, полностью посвятить себя семье и воспитанию

собственных детей, другое) и как участие в ИД влияет на их достижение? Считаете ли вы своё участие в ИД просто необходимой обязанностью студента, чтобы выполнить учебный план, или участие в ИД имеет для вас ещё и другие смыслы, другое значение? Ответы на открытые вопросы позволят выявить индивидуальные мотивы и интересы студентов в сфере ИД.

Применение в ходе проведённого исследования анкет-опросников, бесед и интервью, основанных на теории ожиданий Врума, для студентов (будущих учителей) выявило следующие закономерности:

а) низкие уровни ожиданий от ИД связаны с отсутствием практических навыков и недостаточной обратной связью от преподавателей;

б) непонимание инструментальности результатов ИД снижает вовлечённость студентов, особенно если они не видят прямой связи между исследованиями и своими личными целями, ценностями в ракурсе учебной и будущей профессиональной деятельности;

в) низкая валентность наблюдается у студентов, ориентированных на краткосрочные учебно-профессиональные цели (например, получить оценку или зачёт по учебной дисциплине, курсовой работе, и др.), которые воспринимают ИД как формальный компонент своей профподготовки.

Все перечисленное подтверждает необходимость системного подхода к созданию в педвузе исследовательски-ориентированной профессионально-образовательной среды, поддерживающей все три компонента мотивации по теории В. Врума.

В целом же, теория ожидания Виктора Врума предоставляет мощный инструмент для анализа и управления мотивацией студентов педагогических специальностей, участвующих в ИД. Применение этой теории позволяет выявить слабые звенья в мотивационных установках студентов и создать условия, которые повышают их активность, вовлечённость и профессиональный интерес в ИД.

Выводы. Поколение студентов-зуммеров, выросшее в эпоху цифровизации и быстрого доступа к информации, предъявляет особые требования к формам и содержанию образовательного процесса в высшей школе. Понимание преподавателями педвуза мотивации современных студентов является ключевым аспектом профессионального становления будущих учителей. ИД, являющаяся важнейшей частью профподготовки педагогов, требует глубокой вовлечённости, целеустремлённости и внутренней мотивации. Одним из эффективных подходов для анализа мотивации является теория ожиданий Виктора Врума, которая позволяет оценивать готовность студентов к исследовательской активности через взаимодействие трёх ключевых факторов: ожиданий (Expectancy), инструментальности (Instrumentality) и валентности (Valence). Целью данной статьи было продемонстрировать, как теория Врума может быть использована для анализа мотивации студентов к участию в ИД и определить пути её (мотивации) повышения.

ИД студентов-зуммеров характеризуется активизацией как внутренних, так и внешних мотивов. Особенность полимотивированности студентов поколения Z заключается в их способности сочетать разные мотивационные источники. Например, студенты (будущие учителя) могут одновременно быть мотивированы в сфере ИД внутренним желанием помогать школьникам осваивать сложные учебные программы, создавать современные методики обучения и воспитания подрастающего поколения и внешними стимулами, в частности, получить одобрение и высокие оценки их разработок от представителей профессионального и научного сообществ. Мотивация часто направлена на интеграцию исследовательской работы с реальными практическими задачами, что отвечает стремлению современных студентов к практико-ориентированному обучению и видимым результатам (ведь зуммеры, с детства общались с разными гаджетами и привыкли быстро получать результат на свои запросы). Технологический аспект также усиливает мотивацию зуммеров: студенты активно используют цифровые ресурсы, социальные сети и интерактивные платформы как инструменты для проведения исследований и создания образовательных материалов. Вместе с тем, сложность их мотивационной структуры требует создания особых условий для её поддержания. Преподавателям педвузов следует предлагать будущим учителям такие исследовательские задачи, которые одновременно удовлетворяют внутренние потребности студентов (например, проявление креативности, возможности для самореализации, саморазвития, и др.) и обеспечивают внешнюю поддержку (например, конструктивная обратная связь, признание успехов, и др.). Также важным является предоставление свободы выбора тем и исследовательских методов, что соответствует ценностям поколения Z.

Будущие учителя, мотивированные на участие в ИД, становятся не только компетентными преподавателями, но и активными исследователями образовательных (учебно-воспитательных) процессов, готовыми интегрировать научные достижения в свою практическую деятельность. Для педвузов это означает необходимость целенаправленной работы над мотивацией, которая основана на ожиданиях, инструментальности и валентности, формируя поколение учителей, готовых к вызовам современного образования.

Для дальнейшего понимания мотивации студентов и улучшения их вовлечённости в исследовательскую деятельность необходимо продолжить эмпирические исследования, направленные на проверку практического применения теории Врума в разных контекстах обучения и среди различных категорий студентов. Это позволит разрабатывать более эффективные образовательные стратегии и поддерживать исследовательскую активность, инициативность, креативность среди будущих педагогов.

Литература:

1. Бакшаева, Н.А. Психология мотивации студентов / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. – Москва: Юрайт, 2017. – 178 с.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 512 с.
3. Кочеткова, А.И. Мотивационная теория ожиданий Виктора Врума / А.И. Кочеткова // Научно-образовательный портал «Большая российская энциклопедия» [Электронный ресурс]. – 2022. – URL: <https://bigenc.ru/c/motivatsionnaia-teoriia-ozhidanii-viktora-vruma-afffde> (дата обращения: 07.04.2025)
4. Кузьмин, А. Теория ожиданий В. Врума – один из инструментов мотивации людей и влияния на их поведение / А. Кузьмин, Е. Высоковская // Методы менеджмента качества. – 2021. – № 4. – URL: <https://ria-stk.ru/mmqa/detail.php?ID=198605> (дата обращения: 07.04.2025)
5. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 672 с.
6. Мартынова, А.В. Основы исследовательской деятельности студентов в определениях, таблицах и схемах / А.В. Мартынова, А.М. Салаватова. – Нижегородск: НВГУ, 2020. – 100 с.
7. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 400 с.
8. Медведева, Ю.С. Связь креативности и мотивации субъектов научно-исследовательской деятельности на довузовском и вузовском этапах профессионализации: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Ю.С. Медведева. – Ярославль, 2015. – 213 с.
9. Мирошкина, М.Р. Разные поколения – разный педагогический подход / М.Р. Мирошкина // Школьные технологии. – 2014. – № 2. – С. 8-20

10. Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности / Т.О. Гордеева, В.В. Гижицкий, О.А. Сычев [и др.] // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. – № 2. – С. 57-68
11. Мурашева, О.В. Иерархия мотивов и полимотивированность деятельности: сочетанное применение опросниковых и контент-аналитических методик / О.В. Мурашева, Н.А. Алмаев // Экспериментальная психология. – 2013. – Т. 6. – № 1. – С. 76-86
12. Мусагитова, Я.Я. Применение мотивационной теории В. Врума в практической деятельности / Я.Я. Мусагитова, Н.Г. Вишневская // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2018. – № 2(18). – С. 86-95
13. Нечаев, Н.Н. Цифровое поколение: психолого-педагогическое исследование проблемы / Н.Н. Нечаев, Е.Е. Дурнева // Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 36-45
14. Подстрахова, А.В. Поколение «цифрового века»: жизненные ориентиры и образовательные ценности / А.В. Подстрахова // Молодой учёный. – 2019. – № 15(253). – С. 287-290
15. Сапа, А.В. Поколение Z – поколение эпохи ГОСТ / А.В. Сапа // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 2. – С. 24-30
16. Соломин, И.Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации: Методическое руководство / И.Л. Соломин. – Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2001. – 112 с.
17. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – Санкт-Петербург: Смысл, 2003. – 860 с.
18. Щербакова, М.В. Ценностное отношение к образованию в структуре профессиональной мотивации будущего педагога / М.В. Щербакова, А.Н. Химиченко // Вестник Воронежского государственного университета. – 2022. – № 2. – С. 62-65
19. Alsop, S. Science education and affect / S. Alsop, M. Watts // International Journal of science education. – 2003. – Vol. 25. – № 9. – P. 1043-1047
20. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis / C.F. Ratelle, F. Guay, R.J. Vallerand [et al.] // Journal of Educational Psychology. – 2007. – Vol. 99. – № 4. – P. 734-746
21. Motivational profiles from a self determination perspective: The quality of motivation matters / M. Vansteenkiste, E. Sierens, B. Soenens [et al.] // Journal of Educational Psychology. – 2009. – Vol. 101. – № 3. – P. 671-688
22. Mujtaba, T. Students' science attitudes, beliefs, and context: associations with science and chemistry aspirations / T. Mujtaba // International Journal of Science Education. – 2018. – Vol. 40. – № 6. – P. 644-667
23. 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 159.9.072.432

студент Гусева Анна Дмитриевна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

доктор биологических наук, профессор кафедры ПиОП Проскурякова Лариса Александровна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

психолог Тишкова Юлия Юрьевна

Федеральное государственное казенное учреждение дополнительного профессионального образования «Национальный аэромобильный спасательный учебно-тренировочный центр подготовки горноспасателей и шахтеров» (г. Новокузнецк)

ЗАВИСИМОСТЬ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ И РЕДУКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБЯЗАННОСТЕЙ ОТ СТАЖА ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У РАБОТНИКОВ МЧС

Аннотация. В работе исследуется влияние стажа работы на когнитивные и эмоциональные аспекты профессионального поведения горноспасателей МЧС. Актуальность данной темы обусловлена высокими требованиями к психическим ресурсам горноспасателей МЧС, которые регулярно подвергаются стрессовым ситуациям и эмоциональному выгоранию. В рамках исследования была осуществлена диагностика мыслительных профессионально важных качеств и уровней профессиональной редукции с использованием методов психодиагностики. Работа включает подробный теоретический анализ литературы, который позволяет понять, как профессиональный стаж влияет на когнитивные способности и эмоциональное состояние горноспасателей МЧС. Ключевыми аспектами исследования являются влияние экстремальных условий на работу, важность наличия развитых мыслительных качеств для эффективного выполнения задач, а также последствия профессионального выгорания. В результате проведенного исследования выявлено, что с увеличением стажа работы наблюдается снижение скорости выстраивания ассоциативных связей, однако же увеличиваются показатели интеллектуальной лабильности и редукции профессиональных обязанностей. Работа основана на данных, собранных в ходе диагностики среди 50 горноспасателей МЧС, и включает в себя применение различных тестовых методик, таких как диагностика эмоционального выгорания и профессиональной редукции. Проанализированы результаты исследований, подтверждающие наличие значимых взаимосвязей между исследуемыми переменными. Подводя итог, можно отметить, что полученные результаты имеют высокую практическую значимость для разработки профилактических и коррекционных программ среди горноспасателей МЧС, направленных на улучшение их психологического состояния и повышение эффективности выполнения профессиональных обязанностей.

Ключевые слова: мыслительные профессионально важные качества, редукция профессиональных обязанностей, стаж трудовой деятельности, горноспасатели МЧС, профессиональное выгорание, эмоциональное выгорание.

Annotation. The paper examines the influence of work experience on the cognitive and emotional aspects of the professional behavior of emergency workers. The relevance of this topic is due to the high demands on the mental resources of emergency workers, who are regularly exposed to stressful situations and emotional burnout. Within the framework of the study, the diagnosis of professionally important mental qualities and levels of professional reduction was carried out using psychodiagnostic methods. The work includes a detailed theoretical analysis of the literature, which allows us to understand how professional experience affects the cognitive abilities and emotional state of employees. The key aspects of the study are the impact of extreme working conditions, the importance of having developed mental qualities for effective performance of tasks, as well as the consequences of professional burnout. As a result of the conducted research, it was revealed that with an increase in work experience, there is a decrease in the

speed of building associative connections, however, indicators of intellectual lability and reduction of professional responsibilities increase. The work is based on data collected during diagnostics among 50 employees of the Ministry of Emergency Situations, and includes the use of various test methods, such as the diagnosis of emotional burnout and professional reduction. The research results confirming the existence of significant relationships between the studied variables are analyzed. Summing up, it can be noted that the results obtained are of high practical importance for the development of preventive and correctional programs among EMERCOM workers aimed at improving their psychological state and increasing the effectiveness of their professional duties.

Key words: thinking professionally important qualities, reduction of professional responsibilities, work experience, EMERCOM workers, professional burnout, emotional burnout.

Введение. Частным аспектом, представляющим высокий интерес для психологической науки, является длительное и интенсивное воздействие условий труда профессий экстремального характера на психику горноспасателей служебной деятельности. Высокая угроза жизни и здоровью, а также повышенная ответственность за жизни коллег и пострадавших, требуют от субъекта спасательной деятельности не только развитых физических качеств, но и высокоэффективной психической деятельности. Для поддержания последней высокую роль играют мыслительные профессионально важные качества, а также наличие функциональных состояний и умения адекватно оценивать как результаты своего труда, так и заданные трудовые функции.

С повышением продолжительности времени выполнения профессиональной деятельности экстремального характера, подразумевающей взаимодействие с опасными для жизни и здоровья ситуациями во время выполнения спасательных и поисковых операций, работники чрезвычайных служб подвергаются воздействиям деструктивного характера, что может находить свое проявление в виде снижения когнитивных процессов, неадекватного отношения к заданным трудовым действиям, оценке результатов своего труда.

Цель: исследование зависимости мыслительных профессионально важных качеств и редукции профессиональных обязанностей от стажа трудовой деятельности у работников МЧС.

Гипотеза: имеется значимая взаимосвязь мыслительных профессионально важных качеств и редукции профессиональных обязанностей со стажем трудовой деятельности работников МЧС, а именно чем больше стаж трудовой деятельности работников МЧС, тем выше скорость выстраивания ассоциативных связей, интеллектуальная лабильность и редукция профессиональных обязанностей.

Методы: теоретический анализ научных источников, профессиографический анализ деятельности, психодиагностическое тестирование, методы математико-статистической обработки данных (коэффициент корреляции К. Пирсона).

Методики:

1. Методика «Диагностика эмоционального выгорания», В.В. Бойко.
2. Методика «Диагностика профессионального выгорания», К. Маслач, адаптация Н. Е. Водопьянова.
3. Методика «Установление закономерностей», Б.Л. Покровский.
4. Методика «Интеллектуальная лабильность», С.Н. Костромина.

Выборка: 50 работников МЧС, г. Новокузнецк.

Теоретико-методологическая основа исследования составлена на основе трудов таких авторов, как С.С. Аганов, А.И. Алонцева, В.В. Бойко, В.И. Векслер, Н.Е. Водопьянова, Е.В. Дворцова, С. Джексон, О.Н. Ежова, Н.П. Зыряева, Н.Е. Картофельникова, С.Н. Костромина, М.Ю. Лакомская, М.П. Лейтер, К.Г. Малютин, К. Маслач, Б.Л. Покровский.

Практическая значимость заключается в учете результатов эмпирического исследования специалистами психологического обеспечения спасательных служб в разработке профилактических и психокоррекционных мероприятий с личным составом, направленных на снижение негативного воздействия профессиональной среды в виде редукции профессиональных обязанностей. А также полученные результаты научной работы легли в основу формирования практических психологических рекомендаций, направленных на развитие мыслительных профессионально важных качеств и коррекцию редукции профессиональных обязанностей горноспасателей МЧС.

Изложение основного материала статьи. Осуществлен профессиографический анализ профессиональной деятельности горноспасателей МЧС, а именно рассмотрена общая характеристика профессии, в результате чего определены факторы психической и физической напряженности, детерминируемые экстремальным характером условий деятельности, и предъявляющие повышенные требования к мыслительным профессионально важным качествам субъекта труда, а также к его адекватной оценке выполняемых профессиональных обязанностей.

Обработка поступающей из реальности информации и принятие решений играют существенную роль в процессе выполнения спасательных функций горноспасателями МЧС. Поэтому особая важность при изучении личности субъектов труда спасательной сферы принадлежит вопросам их когнитивной сферы, в частности, мыслительным профессионально важным качествам.

Мыслительные профессионально важные качества представляют собой важный аспект выполнения трудовой деятельности и относятся к когнитивным компонентам личности. Вслед за Б.Л. Покровским будем трактовать мыслительные профессионально важные качества как совокупность компонентов мышления, задействованных при выполнении действий для решения трудовых задач [1].

Повышенные требования к психике горноспасателей МЧС могут отражаться в виде проявления негативного отношения к профессиональной деятельности и формирования дисфункционального психоэмоционального состояния, что приводит к снижению эффективности выполняемых спасательных функций в виде редукции профессиональных обязанностей [3].

Редукция профессиональных обязанностей рассматривается учеными в виде компонента профессионального или эмоционального выгорания. Редукция профессиональных обязанностей – личностное стремление профессионала к облегчению, упрощению выполнения трудовых действий, сокращение активности при реализации обязанностей, а также сопровождается чувством некомпетентности в профессии, акцентированию внимания на неудачах и ошибках, снижающих уверенность в себе и эффективность выполнения деятельности (по О.Н. Ежовой) [2].

Анализ научных трудов зарубежных и отечественных психологов показал, что авторами затрагиваются вопросы связи частного аспекта профессионального выгорания, в виде редукции профессиональных обязанностей, со стажем труда и мыслительными профессионально важными качествами горноспасателей МЧС и представителей других профессиональных сфер. Но рассматриваемая проблематика зависимости мыслительных профессионально важных качеств и редукции профессиональных обязанностей от стажа трудовой деятельности у горноспасателей МЧС не была предметом самостоятельных исследований, что определяет высокую актуальность изучаемой темы.

Исследование зависимости мыслительных профессионально важных качеств и редукции профессиональных обязанностей от стажа трудовой деятельности у работников МЧС было осуществлено согласно ряду последовательно сменяющих друг друга этапов.

На первом этапе работы была определена проблематика исследования, обоснована ее актуальность, на основе чего сформулирована тема работы, определены объект и предмет, а также сформированы теоретические и практические задачи, отражающие последовательность действий для достижения обозначенной цели.

На следующем этапе была изучена степень разработанности проблематики зависимости мыслительных профессионально важных качеств и редукции профессиональных обязанностей от стажа трудовой деятельности у работников МЧС, в ходе которой произведен психологический анализ профессиональной деятельности рассматриваемого субъекта труда, исследовано понимание мыслительных профессионально важных качеств в научной литературе, а также трактовка редукции профессиональных обязанностей в трудах отечественных и зарубежных ученых.

Во время третьего этапа определена база научного исследования, составлена и охарактеризована выборочная совокупность работников МЧС, а также определены методы и методики для получения эмпирического материала.

На четвертом этапе исследования произведено психодиагностическое тестирование мыслительных профессионально важных качеств и редукции профессиональных обязанностей у работников МЧС. На основании полученных данных был произведен качественный анализ результатов, а также использован коэффициент корреляции К. Пирсона для исследования взаимосвязи между рассматриваемыми явлениями.

На пятом на основе полученных данных были сформированы практические психологические рекомендации для психологов и работников МЧС, направленные на развитие мыслительных профессионально важных качеств и профилактику редукции профессиональных обязанностей.

Выборочную совокупность исследования составили 50 работников МЧС, г. Новокузнецк. Все респонденты исследования являются мужчинами (100%). Преобладающее количество человек имеют стаж работы от 5 до 9 лет, данные отражают наличие у исследуемых работников МЧС устойчивых умений, необходимых профессионально важных качеств для успешного выполнения заданных трудовых функций, а также может свидетельствовать о наличии негативных формирований в виде редукции профессиональных обязанностей и эмоционального выгорания, детерминированных наличием взаимодействия с ситуациями экстремального характера. Преобладающее число респондентов находится в возрасте от 45 лет и выше, на данном возрастном этапе основной направленностью субъекта является профессиональное становление и создание семьи, что отражает стремление к самореализации личности. Также отмечается выраженная направленность на установление тесных социальных контактов. В выборочной совокупности работников МЧС преобладают респонденты, занимающие должность респираторщика, меньше исследуемых в выборке являются водителями и механиками. Оставшаяся часть работников МЧС выполняют обязанности водолозного специалиста, заместителя командира и командира. Все работники МЧС на рассматриваемых должностях участвуют в экстренном реагировании на чрезвычайные ситуации и выполняют спасательные действия, что отражает их активное участие в экстремальных ситуациях.

Оценка скорости выстраивания ассоциативных связей, полученной путем использования методики «Установление закономерностей» Б.Л. Покровского показала, что почти третья часть респондентов имеют среднюю скорость выстраивания ассоциативных связей. Средняя скорость выстраивания ассоциативных связей может обуславливать трудности в понимании намерений и действий коллег, что может снижать эффективность командной работы.

Результаты применения методики «Интеллектуальная лабильность» С.Н. Костроминой показали, что большинство горноспасателей МЧС в выборочной совокупности имеют среднюю интеллектуальную лабильность. Исследуемые горноспасатели МЧС могут успешно осваивать новые виды деятельности, обучаться умениям использования технических средств труда, используемых при спасательной деятельности, а также оперативно реагировать на различные ситуации, проявлять адаптивные действия в ответ на яркие и неожиданные стимулы профессиональной среды экстремального характера, и эффективно работать в режиме многозадачности и ограниченных временных ресурсов.

Результаты использования методики «Диагностика эмоционального выгорания» В.В. Бойко показали, что все горноспасатели МЧС в выборке не имеют выраженной фазы напряжения, большинство респондентов не имеют выраженной фазы резистентности, все респонденты не имеют выраженной фазы истощения. Исследуемые горноспасатели МЧС сохраняют спокойствие и уверенность в себе при поступлении сигналов о чрезвычайных ситуациях, что позволяет им оперативно реагировать, они включены в профессиональную деятельность, стремятся к развитию и овладению новыми способами и методами работы, проявляют инициативу во время командного взаимодействия при поиске и эвакуации пострадавших, во время работы при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций; быстро реагируют на внезапные изменения условий экстремальной среды; оперативно могут мобилизовать ресурсы организма для адаптации и восстановления после участия в трудных условиях работы.

Данные, полученные путем применения методики «Диагностика профессионального выгорания» К. Маслач показали, что большинство респондентов не имеют эмоционального истощения. Исследуемые горноспасатели МЧС проявляют высокую активность, демонстрируют наличие эмоционального тонуса, высокого запаса сил и энергии, что позволяет им оперативно реагировать на поступающие сигналы о чрезвычайных ситуациях, быстро мобилизоваться к неординарным условиям труда.

Преобладающая часть респондентов в выборке характеризуются низкой деперсонализацией, большинство горноспасателей МЧС в выборке характеризуются проявлением адекватных межличностных взаимодействий с коллегами, представителями других служб и пострадавшими. Они вовлечены в процесс общения для формирования эффективного плана действий, обмена опытом и информацией о преодолении трудностей во время выполнения аварийно-спасательных работ.

Большинство исследуемых отметили отсутствие или ниже средней степени выраженности редукции профессиональных обязанностей. Преобладающая часть горноспасателей МЧС в выборке характеризуются ответственным выполнением спасательных действий, высокой оценкой значимости своей работы, что определяет их мотивацию к эффективному выполнению обязанностей, позитивного отношения к работе. Они могут быстро восстанавливаться после участия в экстремальных условиях труда, проявляют высокую вовлеченность в процессы профессионального развития, анализа ошибок, произведенных во время выполнения аварийно-спасательных работ с целью повышения качества труда.

Низкую выраженность общего профессионального выгорания отметили большинство горноспасателей МЧС – большинство респондентов характеризуются высокой работоспособностью, проявлением активности и наличием энергетических сил, эмоционального тонуса, что позволяет горноспасателям МЧС оперативно мобилизовываться для эффективной работы в экстремальных условиях, сохранять позитивное отношение к профессии, мотивацию к развитию и освоению трудовых компетенций.

На последнем этапе эмпирического исследования был проведен корреляционный анализ связи мыслительных профессионально важных качеств и редукции профессиональных обязанностей со стажем трудовой деятельности у работников МЧС с использованием коэффициента корреляции К. Пирсона.

В ходе корреляционного анализа были обнаружены значимые взаимосвязи мыслительных профессионально важных качеств и редукции профессиональных обязанностей со стажем трудовой деятельности у работников МЧС: чем больше

стаж трудовой деятельности работников МЧС, тем ниже их скорость выстраивания ассоциативных связей, выше интеллектуальная лабильность, фазы выгорания «Напряжение» и «Истощение», а также редукция профессиональных обязанностей и профессиональное выгорание.

Выводы. Таким образом, гипотеза о том, что имеется значимая взаимосвязь мыслительных профессионально важных качеств и редукции профессиональных обязанностей со стажем трудовой деятельности работников МЧС, а именно чем больше стаж трудовой деятельности работников МЧС, тем выше скорость выстраивания ассоциативных связей, интеллектуальная лабильность и редукция профессиональных обязанностей подтвердилась частично. Чем больше стаж трудовой деятельности работников МЧС, тем выше интеллектуальная лабильность и редукция профессиональных обязанностей. Гипотеза не нашла подтверждения в части о том, что чем больше стаж трудовой деятельности работников МЧС, тем выше скорость выстраивания ассоциативных связей.

Литература:

1. Бодров, В.А. Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Выпуск 1 / В.А. Бодров, А.Л. Журавлев. – Москва: Когито-Центр, 2009. – 616 с. – ISBN 978-5-9270-0159-0. – Текст: непосредственный.
2. Ежова, О.Н. Профилактика эмоционального выгорания сотрудников УИС как условие эффективности их профессиональной деятельности / О.Н. Ежова. // Вестник Самарского юридического института. – 2017. – № 2(24). – С. 113-119
3. Ильина, В.М. Профессионально важные качества сотрудников ГПС МЧС на разных этапах профессионализации / В.М. Ильина. – Текст: непосредственный // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. Материалы Международной научно-практической конференции студентов, магистров, аспирантов, молодых ученых и их наставников. Тверь. – 2018. – С. 269-274

Психология

УДК 53.1

начальник военного учебного центра, кандидат исторических наук, доцент Даниленко Роман Анатольевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА)» (г. Москва);

старший преподаватель военного учебного центра, кандидат психологических наук Суховой Алексей Владимирович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА)» (г. Москва);

преподаватель военного учебного центра Сафонов Михаил Евгеньевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА)» (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СРЕДЫ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ ПО ПРОГРАММАМ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В данной статье анализируются возможности формирования у студентов профессионально-значимых качеств. Факторами (условиями), способствующими развитию у обучающихся в Военном учебном центре положительного мотива к успешному овладению знаниями, умениями и навыками. Проявление мотивации, складывающиеся в отношении студентов к условиям, содержанию, воспитанию, формам и методам обучения. Помимо всего прочего в данной научной статье даны предложения по стимулированию личной направленности студентов. Формированию необходимых и обусловленных специфическими условиями военной службы чертами военно-профессионального характера. Выделены ряд особенностей в структуре мотивации студента. Акцентированы факторы (условия), способствующие формированию у студентов, обучающихся в Военном учебном центре, положительного мотива к успешному овладению знаниями. Так же даны предложения по развитию значимости ценности достижений в будущей профессиональной сфере. Даны рекомендации по развитию направленности личности студента на активность в процессе обучения в Военном учебном центре. Весь материал представлен с учетом опыта организации учебно-воспитательного процесса в Военном учебном центре при МГЮА имени О.Е. Кутафина.

Ключевые слова: мотивация, студент, обучающийся, военный учебный центр, процесс обучения, влияние.

Annotation. Current article analyzes the ability of servicemen to develop qualities valuable to their profession. Factors (conditions) that facilitate motivation to learn new things, acquire new skills. Expression of this motivation towards core forms and methods of studying. This article also gives suggestions on how to stimulate personal responsibility of students. Forming of necessary and profession-defined conditions of military service. A few key points in student's motivation structure are noted. Factors, that help students of Military Training Centre form positive reinforcement towards further studying. Suggestions given to facilitate the importance of personal achievements in professional environment. We give recommendations to develop positive reinforcement of students towards the studying in Military Training Centre. This material is presented by taking into account the experience of organizing the educational process at the Military Training Center at the Moscow State University of Law named after O.E. Kutafin.

Key words: motivation, student, learner, military training center, learning process, influence.

Введение. Наиболее приоритетной задачей в рамках деятельности психологов и педагогов является раскрытие механизма проявления мотивации, формирующегося отношения студентов к условиям, формам, содержанию, методам обучения и воспитанию в Военном учебном центре при федеральных государственных образовательных учреждениях высшего образования, выработка определенных рекомендаций по стимулированию личной направленности, формирование необходимых военно-профессиональных черт и особенностей характера, повышение эффективности подготовки будущих специалистов [1]. Ввиду этого, важнейшими задачами, которые стоят перед военной организацией по развитию оборонного потенциала государства является интенсивное совершенствование системы военной подготовки специалистов, путем систематического наращивания их знаний, умений и навыков [2].

Изложение основного материала статьи. В ходе исследовательской практики, проводимой психологами и педагогами, объектом изучения становится роль мотивации в образовательном процессе в Военном учебном центре, ее значимость в эффективном усвоении знаний и приобретении навыков и умений.

Так, были выявлены определённые регулятивы, что свидетельствует о компенсаторном характере мотивации в случае недостаточно высоких способностей. Однако, это не позволяет утверждать наличие обратной зависимости: значительная одаренность в определенной области не компенсирует отсутствие стимула к обучению или его малое проявление, что не может гарантировать ощутимых успехов в учебе.

В результате исследовательской практики выделены факторы (условия), способствующие формированию у обучающихся в Военном учебном центре, положительного стимула к успешному овладению знаниями, навыками и умениями:

- осознание студентами конечного результата обучения в Военном учебном центре;
- значимость теоретической и практической подготовки в процессе обучения;
- применение новых форм и методов в процессе обучения военным дисциплинам, использование атипичных способов изложения учебного материала;
- профессиональная направленность учебной деятельности;
- личностные качества студентов, выражающиеся в личной заинтересованности (любопытность) и волевой составляющей (настойчивость), проявляющиеся в процессе обучения [3].

Вышеперечисленные стимулы могут находиться в различных корреляционных отношениях друг с другом (взаимодействие или конкуренция), а также иметь различное влияние на образовательный процесс, поэтому глубинного понимания мотивов учебной деятельности можно добиться исключительно путем выявления значимости в отношении каждого конкретного обучающегося всех этих компонентов сложной мотивационной структуры. Значение их в совокупности обеспечивает кумулятивный эффект: чем большее число из них обуславливает деятельность, тем выше уровень стремления субъекта и значительнее направленность к получению знаний.

Опыт исследований мотивационной направленности студентов вузов, проходящих обучение в Военных учебных центрах, позволяет сконцентрировать внимание на специфике данной проблемы в контексте военного образования.

Специалисты в области военной психологии обоснованно доказывают каузальную соотносимость направленности обучающегося в ходе познания военных дисциплин в течение обучения в Военном учебном центре с психотипом персоны, образующим систему личностных стремлений и жизненных ориентиров [4].

Направленность личности определяет предмет и формы деятельности обучающегося, а также уровень его мотивации. Направленность личности служит выражением социального статуса члена общества, защитника Отечества - в связи с этим в ходе образовательного процесса формированию военно-профессиональной направленности студента уделяется пристальное внимание. Данный факт обусловлен наличием объективных требований и спецификой овладеваемой военно-учетной специальностью.

Необходимо выделить ряд особенностей в структуре мотивации студента. Одной из ключевых составных частей направленности личности предстает его мировоззрение, которое понятийно является комплексом знаний, установок, принципов, взглядов на природу и социум, происходящие в нем события, формируя такие реперные человеческие особенности каждого студента как жизненные стремления, характер и содержание потребностей, мотивы их деятельности. Именно в силу данной причины одной из основных задач учебно-воспитательного процесса в Военном учебном центре является формирование у обучающихся научного мировоззрения, базисом которого непосредственно становится всесторонняя развитость с точки зрения образованности [5].

В процессе формирования необходимых психологических и образовательных качеств в Военном учебном центре для становления военно-профессиональной направленности личности особую роль играют военно-патриотические и профессиональные принципы и позиции. Все вышеперечисленное образует устойчивую систему волевых, эмоциональных и когнитивных элементов, включающую в себя представления и убеждения, пронизанные эмоциями и амбициями. Военно-патриотические убеждения выражают глубокое осознание каждым студентом причин и социально обусловленного характера проведения как Специальной военной операции, так и иных вооруженных конфликтов, происходящих в современном мире; значения и целеполагания действий Вооруженных Сил Российской Федерации, значимость вооруженной борьбы, способов достижения победы над противником [6].

Профессиональная убежденность – это твердая уверенность в высокой общественной и индивидуальной значимости в получении военно-учетной специальности. Именно они опосредуют личностно обусловленный стимул в деятельности студента по в образовательном процессе, призывают его успешно справляться с освоением учебной программы в Военном учебном центре. Тогда как военно-патриотические установки личности представляют собой мировоззренческую составляющую военно-профессиональной направленности и определяют морально-психологическую устойчивость и духовно-нравственный облик обучающегося.

В процессе выработки у студентов устойчивой и действенной военно-профессиональной направленности личности особое место занимают непосредственная заинтересованность в военных дисциплинах и ответственность за освоение и потенциальное исполнение воинского долга по выбранной военно-учетной специальности [5]. Интерес обладает большим мотивационным влиянием, образующей систему жизненных ориентиров студента, фактически выражаясь в образовательном процессе в том, что непосредственно на занятиях формируется необходимый опыт путем активации положительного когнитивного и аксиологического эмоционального состояния с последовательным переходом его в стабильное психологическое образование, а затем в предрасположенность к определенной военно-учетной специальности.

Опыт организации учебно-воспитательного процесса в Военном учебном центре при МГЮА имени О.Е. Кутафина показывает, что главными предпосылками развития военно-профессиональных интересов и предпочтений у студентов являются:

- осмысление ими актуальности своей военно-учетной специальности;
- познавательная форма изложения материала преподавателями ВУЦа, создающая положительное чувственное восприятие исследуемых дисциплин;
- личная заинтересованность и возможность проявления инициативы на занятиях, возможность и умение действовать индивидуально, выполняя определенные учебные задачи, на практике применять приобретаемые знания и навыки;
- положительные итоги при оценивании образовательной деятельности обучающихся, что стимулирует студентов с большей настойчивостью и заинтересованностью изучать военное дело;
- наглядность, личную заинтересованность и творческий подход преподавателей Военного учебного центра при проведении различных видов занятий, подкрепленных примерами из опыта служебно-боевой деятельности и локальных вооруженных конфликтов;
- новизна изучаемого материала, творческое выполнение учебных заданий;
- внедрение элементов соревновательности при проведении различных видов занятий.

Фундаментальное значение отводится личностно-ориентированному подходу относительно обучающихся, разъяснению социально значимых целей и задач представления жизненной цели, перерастания ее в экзистенциальную потребность, что служит основанием выработки решимости [2].

Первостепенной задачей является стимулирование обучающихся к постановке социально значимых целей. В современном обществе стимулы представляют собой средства, побуждающие человека к добросовестному труду, учебе, важнейшим из которых прежде всего сама деятельность студентов. Психологически именно посредством оценки

осуществляется социальное воздействие на деятельность личности; применительно к студенту – оценки, получаемой им как результат освоения материала на занятии. Помимо вышеупомянутого средства стоит выделить такую форму, как поощрения и взыскания командира (начальника), обладающую не меньшим педагогическим и воспитательно – стимуляционным эффектом, объективно доказывая, что дисциплинарная практика – это одна из составных частей правового механизма поддержания и укрепления воинской дисциплины.

Так, одним из главных воспитательных методов является поощрение обучающихся по причине воздействия на чувственную составляющую личности студента и, тем самым, своими действиями пробуждая в нем чувство удовлетворенности гордости, радости, уверенности в своих силах. Оно всегда несет в себе аналитическую и мотивационную функции, содержательно проявляясь в положительном оценивании, признании и одобрении обществом достижений студента.

Напротив, объективно заслуженное взыскание за какой-либо проступок, халатность, неуспеваемость в учебе оказывает воздействие на психику студента как фактор дискомфорта, потребность устранить который становится психически обусловленной, что неминуемо повышает качество и уровень образовательного процесса [4].

Также важное значение имеет выработка у обучающихся склонности к достижению целей как волевого свойства личности. Военно-профессиональная направленность студентов не может стать устойчивой при отсутствии умения ставить конкретные социально значимые цели, демонстрировать настойчивость, слаженность в процессе их достижения, направлять свои действия на эти цели.

Сильное эмоционально-психологическое влияние на обучающихся в Военном учебном центре оказывает организация военного дня, закрепленная в уставах, соблюдение всеми обучающимися уставных правил, воинских ритуалов, традиций. Соблюдение единого порядка построения, сакральная процедура поднятие Государственного Флага Российской Федерации и исполнение Гимна Российской Федерации, прохождение торжественным маршем пробуждают у студентов положительные эмоциональные чувства, что позволяет повысить интерес к военной службе.

Наиболее влиятельным средством воздействия на обучающихся необходимо признать значение личного примера командиров и преподавателей: характерный положительный пример исполнения воинского долга, своих обязанностей, совершенствования профессионального мастерства – все это в значительной степени ментально воздействует на обучающихся, которые стремятся подражать им во всех отношениях [2].

Неравнодушие, профессиональное мастерство педагога влияют на внутренний мир обучающегося в ВУЦ, способность разбираться в мотивах его деятельности и системе жизненных ориентиров положительно воздействуют на выработку и рост мотивации у студентов к овладению военно-учетной специальностью.

Важнейшим фактором, формирующим положительную направленность обучающегося, оказывает общество, сплоченность и единение которого способствуют развитию необходимых интересов, мотивов поведения [1]. Только благодаря этим факторам высокий социальный статус члена обособленной социальной единицы удерживает личность от мотивационных кризисов и побуждает не только ставить перед собой цели, но и добиваться их осуществления. Соответственно, вектор личной мотивации меняется, если социальная среда обладает противоположными характеристиками.

Ее выработка в рамках ее перехода в состояние перманентной личной заинтересованности, в устойчивое и действенное личностное образование происходит по мере ведения и развития образовательного процесса, освоения его операционного алгоритма, поддержания диалога с обучающимися, практики применения эвристического подхода к решению образовательно-познавательных, общественно значимых задач и удовлетворения требований.

Выводы. Таким образом, мотивационная сфера студента в Военном учебном центре является как структурно, так и содержательно сложная система.

На наш взгляд, успех в выработке мотивационной составляющей будущих специалистов, освоивших определенную военно-учетную специальность, в образовательной среде Военных учебных центров при федеральных государственных образовательных учреждениях высшего образования может быть гарантирован созданием таких обеспечиваемых педагогами условий, как понимание обучающимися цели своей профессиональной подготовки, участие педагогов и психологов в профессиональном становлении как специалиста, применимый на практике результат образовательного процесса, повышения заинтересованности в выбранной военно-учетной специальности.

Превознося ценность успехов в дальнейшей профессиональной среде, возможно вырабатывать у обучающихся высокий уровень мотивации, что будет обеспечивать формирование субъективного понимания значимости деятельности на учебных занятиях в рамках ряда факторов:

- наполненностью учебных занятий как информацией, так и эмоциями;
- созданием положительной эмоциональной связи студентов с преподавателями и поддержанием благоприятной эмоциональной атмосферы;
- практико-ориентированным подходом при организации образовательного процесса;
- недопущением монотонного характера учебных занятий, обеспечением условий для применения интеллектуальных аспектов деятельности, предполагающих изыскательной, исследовательской работы, сопоставления и выбора, характеризующихся разнообразием взглядов и мнений, и поиском нетипичных решений; применения на занятии методов обсуждения, внедрения интерактива, решения специальных задач;
- моделированием на занятиях ситуаций, основанных на служебно-боевой практике, что создает для обучающихся условия для поиска оптимального решения предложенной преподавателем проблемы, что способствует всестороннему вовлечению в процесс.

Нами постулируется, что главной воспитательной задачей, которая стоит перед администрацией и профессорско-преподавательским составом Военных учебных центров при федеральных государственных образовательных учреждений высшего образования, является прогнозирование и корректировка у обучающихся на стадии поступления внешней мотивации на будущую военно-профессиональную деятельность, осмысления целей профессиональной подготовки, и как следствие – и позитивного субъективного понимания значимости образовательного процесса.

Вышеперечисленное обеспечит выработку у обучающихся компетентности в изучаемой сфере, одобрительного отношения к военной службе, становление личностной направленности обучающегося в духе активности в процессе обучения, занимающим место промежуточного результата на пути к достижению конечной цели профессиональной подготовки.

Литература:

1. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. – Москва: Смысл, 2006. – 336 с.
2. Долгова, В.И. Системообразующая роль мотивационного компонента в структуре психологической готовности старшеклассников к службе в армии / В.И. Долгова, Е.А. Власенко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2016. – № 10. – С. 147-153

3. Система военного образования развивается динамично / Л.М. Хайреминов // Красная звезда. – 2020. – URL: <http://redstar.ru/sistema-voennogoobrazovaniya-razvivaetsya-dinamichno/> (дата обращения: 15.02.2022)
4. Осипова, Н.Г. О закономерностях и причинах отчислений в вузе и мотивации учебной деятельности студентов / Н.Г. Осипова, Г.В. Колодезная, А.Н. Швецова // Образование и наука. – 2018. – № 6. – С. 158-182
5. Есть такая профессия – Родину защищать. Поступающим в высшие военно-учебные заведения Министерства обороны Российской Федерации и в военные учебные центры при федеральных государственных образовательных организациях высшего образования – Армия России, 2018. – С. 48-50
6. Фролов, И.В. Влияние военного образования на развитие профессиональных навыков студентов гражданских вузов / И.В. Фролов, А.И. Евстратов, М.В. Балабанов // Теория и практика военного образования в гражданских вузах: педагогический поиск: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием. В 2 ч. Ч. 2. – Екатеринбург: УМЦ УПИ, 2023. – С. 232-234

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Дворцова Елена Валерьевна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

студент Чучалина Татьяна Вячеславовна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ У ПСИХОЛОГОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СТАДИИ АДЕПТА

Аннотация. Статья отражает результаты научного исследования сравнительного анализа эмоционального интеллекта у психологов служебной деятельности на стадии адепта. Раскрываются определения понятий эмоциональный интеллект и психологический тренинг. Проанализирована степень изученности проблематики влияния психологического тренинга на эмоциональный интеллект у психологов служебной деятельности на стадии адепта в научной литературе. Описаны используемые методы исследования, охарактеризована выборка. Разработан эксперимент по исследованию влияния психологического тренинга на эмоциональный интеллект у психологов служебной деятельности на стадии адепта. Проведена первичная и вторичная диагностика эмоционального интеллекта у психологов служебной деятельности на стадии адепта. Вследствие проанализированы результаты входной и выходной диагностики эмоционального интеллекта у психологов служебной деятельности на стадии адепта в экспериментальной группе. Осуществлена оценка эффективности влияния психологического тренинга на эмоциональный интеллект у психологов служебной деятельности на стадии адепта. Представлены результаты эмпирического исследования, в которых отражается сравнительный анализ эмоционального интеллекта у психологов служебной деятельности на стадии адепта с использованием t-критерия Стьюдента. Сделаны выводы о выдвинутой гипотезе.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, тренинг, влияние психологического тренинга, психолог служебной деятельности, стадия адепта.

Annotation. The article reflects the results of a scientific study of the comparative analysis of emotional intelligence among psychologists of professional activity at the adept stage. The definitions of the concepts of emotional intelligence and psychological training are revealed. The degree of study of the problems of the influence of psychological training on emotional intelligence among psychologists of professional activity at the adept stage in the scientific literature is analyzed. The research methods used are described, and the sample is characterized. An experiment has been developed to study the effect of psychological training on emotional intelligence among career psychologists at the adept stage. The primary and secondary diagnostics of emotional intelligence among psychologists of professional activity at the adept stage was carried out. Consequently, the results of the input and output diagnostics of emotional intelligence among performance psychologists at the adept stage in the experimental group are analyzed. The evaluation of the effectiveness of psychological training on emotional intelligence among performance psychologists at the adept stage is carried out. The results of an empirical study are presented, which reflect a comparative analysis of emotional intelligence among performance psychologists at the adept stage using the Student's t-test. Conclusions about the proposed hypothesis are drawn.

Key words: emotional intelligence, training, the impact of psychological training, performance psychology, the adept stage.

Введение. В современном мире, где уровень стресса и конфликтов значительно возрос, особое внимание уделяется психологии, как науке, способствующей гармонизации внутреннего мира человека. Эмоциональный интеллект становится необходимым навыком не только в личной жизни, но и в профессиональной сфере, особенно для психологов. Психологический тренинг, направленный на развитие эмоционального интеллекта, может стать эффективным инструментом для повышения адаптивности и результативности психологов служебной деятельности.

В начале обучения молодых людей в высшей школе вопрос формирования эмоционального интеллекта приобретает особую значимость для студентов-психологов, поскольку данное явление представляется необходимым аспектом их профессиональной компетенции. Психологический тренинг, направленный на развитие эмоционального интеллекта, может стать эффективным инструментом для повышения адаптивности и результативности психологов служебной деятельности. Недостаточный уровень развития эмоционального интеллекта может приводить к эмоциональному выгоранию, снижению эффективности работы и трудностям в установлении доверительных отношений с окружающими, создании благоприятной атмосферы для эффективной психологической работы. Вместе с этим следует отметить высокий интерес современных исследователей к вопросу развития эмоционального интеллекта у будущих специалистов.

Изложение основного материала статьи. Впервые концепцию эмоционального интеллекта предложили американские психологи Д. Карузо, Дж. Майер и П. Сэловей в конце прошлого столетия. По мнению ученых, рассматриваемое явление представляется совокупностью ментальных способностей индивида, определяющих процессы осознания, понимания эмоциональных реакций и состояний как у себя самого, так и у окружающих его людей [5].

Другой американский исследователь Д. Голмен, основываясь на разработки психолога Г. Гарднера, описывает понимание и сущность эмоционального интеллекта – психическое явление, определяющее способность распознавания, управления, накопления знаний об эмоциях и их сознательное использование для самомотивации. Исходя из данного

определения автор отмечает ключевые способности, определенные эмоциональным интеллектом: управление эмоциями, распознавание эмоциональных реакций, поддержание активности в межличностных взаимоотношениях, самомотивация [1].

Среди отечественных психологов большой вклад в исследование эмоционального интеллекта был внесен М.А. Манойловой. Согласно автору, эмоциональный интеллект определяется способностью субъекта к осознанию и управлению эмоциями как у самого себя, так и у других людей. Осознание эмоций предполагает их понимание, идентификацию, описание. Управление эмоциями подразумевает умение контролировать и использовать соответствующие, адекватные способы выражения эмоций. Согласно воззрению М.А. Манойловой, эмоциональный интеллект, исходя из данного определения, состоит из двух аспектов: внутриличностный и межличностный [2].

По мнению Д.В. Люсина, эмоциональный интеллект – это способность человека понимать и управлять как своими, так и чужими эмоциями. Эта способность заключается в определении факта наличия эмоции, ее характера и особенностей проявления, а также понимание причин, детерминируемых ее и возможных последствий [3]. Способность управления эмоциями предполагает осуществление субъектом процесса контроля эмоций, их интенсивности, специфику внешнего проявления и т.д. Данные способности также имеют двойственный характер: с одной стороны, они могут быть направлены на себя, отражая внутриличностный аспект эмоционального интеллекта. С другой – направленность на других людей, отражая межличностный аспект эмоционального интеллекта [8].

Другой популярный исследователь эмоционального интеллекта в Российской психологии И.Н. Андреева определяет эмоциональный интеллект как результат социального развития личности, представленный специфичным качеством, отражающим особенности социального взаимодействия и контроля поведения [4].

Согласно Н. Холлу, эмоциональный интеллект следует рассматривать в виде набора способностей, предполагающих осведомленность об эмоциях, специфику контроля эмоциональными реакциями, обеспечение самомотивации, эмпатию и особенности контроля поведения других людей [10].

Таким образом, эмоциональный интеллект в современное время предполагает множественность различных взглядов исследователей, раскрывающих его понимание. В данной работе вслед за М.А. Манойловой эмоциональный интеллект будем определять как способность субъекта к осознанию и управлению эмоциями как у самого себя, так и у других людей.

Существует несколько позиций относительно того, возможно ли развить эмоциональный интеллект человека. Исследователи Дж. Мейер и П. Сэловей отмечают, что эмоциональный интеллект, представляясь относительно устойчивой способностью, может поддаваться развитию путем целенаправленного воздействия, увеличивая, таким образом, эмоциональную компетентность субъекта [6]. Автор Д. Гоулман акцентирует внимание на возможности развития эмоционального интеллекта путем целенаправленных действий, аргументируя свое мнение спецификой протекания нервных импульсов, поддерживающих активность психических процессов [7].

По мнению С.П. Деревянко и М.А. Манойловой, наибольшего результата в развитии эмоционального интеллекта можно достичь, применяя специально организованное обучение [9].

В нашем исследовании под психологическим тренингом мы понимаем средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностных отношений, средство психологического воздействия и средство развития компетентности в общении.

В процессе исследования сравнительного анализа эмоционального интеллекта у психологов служебной деятельности на стадии адепта был реализован профессиографический анализ деятельности. Данная деятельность характеризуется умением устанавливать контакт с собеседником, определять его эмоциональное состояние, отслеживать своё эмоциональное состояние, для достижения этого требуются такие развитые качества как эмпатия и эмоциональный интеллект.

Объектом нашего научного исследования стала профессиональная деятельность психологов служебной деятельности на стадии адепта. Предметом выступила влияние психологического тренинга на эмоциональный интеллект у психологов служебной деятельности на стадии адепта. Мы выдвинули предположение о том, что психологический тренинг повышает управление своими эмоциями, межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект у психологов служебной деятельности на стадии адепта.

Для проверки выдвинутой гипотезы была составлена выборка исследования 40 студентов 1-5 курсов КГПИ КемГУ. Подавляющим большинством являются девушки, остальные – парни. Выборка была разделена на две группы: экспериментальная и контрольная. В состав экспериментальной группы вошло 18 человек, в состав контрольной группы вошло 22 человека. Для реализации поставленных задач мы использовали такие методы, как теоретический анализ литературы, психодиагностическое тестирование, экспериментальный метод, профессиографический анализ деятельности, метод математико-статистической обработки данных – оценка достоверности отличий (t-критерий Стьюдента).

Эмпирический материал для исследования был получен путем применения следующих методик: «Эмоциональный интеллект» (Н. Холл); «Тест эмоционального интеллекта» (Д. Люсин); «Модели эмоционального интеллекта» (М. Манойлова); «Тест эмоционального интеллекта» (Д. Гоулман). Выборка репрезентативна генеральной совокупности, подобранные методы и методики являются валидными и надежными.

1. Проведена первичная и вторичная диагностика эмоционального интеллекта у психологов служебной деятельности на стадии адепта. Преобладания среднего уровня, по методике Н. Холла, эмоциональной осведомленности (46,7%), самомотивации (53,3%), эмпатии (60%) и преобладания низких значений в управлении своими эмоциями (56,7%). По методике Д. Люсина респонденты имеют высокие показатели межличностного эмоционального интеллекта (46,6%), средние показатели внутриличностного эмоционального интеллекта (56,7%), управление эмоциями (50%) и понимание эмоций (40%). По методике М. А. Манойловой преобладают высокие значения по шкалам интегральный показатель (46,7%), управление своими чувствами (76,7%), низкие показатели осознание своих чувств (70%) и осознание чувств других людей (53,3%) и средние показатели по шкале управление своими чувствами (76,7%). По методике Д. Гоулмана в выборке преобладает количество респондентов с высоким эмоциональным интеллектом (60%). По результатам сравнительного анализа с использованием t-критерия Стьюдента между исследуемыми группами не выявлено значимых отличий на констатирующем этапе эксперимента.

Далее был проведен сравнительный анализ эмоционального интеллекта у психологов служебной деятельности на стадии адепта с применением t-критерия Стьюдента.

Для определения значимости отличий эмоционального интеллекта у психологов служебной деятельности на стадии адепта были рассчитаны критические значения: $t_{крит} = 1,96$, при $p \leq 0,05$; $t_{крит} = 2,58$, при $p \leq 0,01$. Согласно результатам, обнаружены значимые отличия в дельта-показателях эмоционального интеллекта по шкале «Эмоциональная осведомленность» между группами (при $p \leq 0,05$), так как $t_{эм} = 2,73$, $t_{кр} = 1,96$. «Управление своими эмоциями» (при $p \leq 0,05$), так как $t_{эм} = 2,22$, $t_{кр} = 1,96$. «Эмпатия» (при $p \leq 0,01$), так как $t_{эм} = 2,82$, $t_{кр} = 2,58$. Психологический тренинг повлиял на показатель эмоционального интеллекта, повысив его значение у испытуемых экспериментальной группы, а значит, что студентам будет проще управлять своими эмоциями, уметь распознавать их у других и сочувствовать им.

Согласно результатам, обнаружены значимые отличия в дельта-показателях эмоционального интеллекта по шкалам «Межличностный эмоциональный интеллект» между обеими группами (при $p \leq 0,05$), так как $t_{\text{эмп}} = 2,09$, $t_{\text{кр}} = 1,96$, «Внутриличностный эмоциональный интеллект» между группами (при $p \leq 0,05$), так как $t_{\text{эмп}} = 2,22$, $t_{\text{кр}} = 1,96$, «Понимание эмоций» (при $p \leq 0,05$), так как $t_{\text{эмп}} = 2,22$, $t_{\text{кр}} = 1,96$, «Управление эмоциями» (при $p \leq 0,001$), так как $t_{\text{эмп}} = 3,32$, $t_{\text{кр}} = 3,29$. Психологический тренинг повлиял на эмоциональную осведомленность, управление своими эмоциями и эмпатию у психологов на стадии адепта. После участия в психологическом тренинге обучающиеся психологической профессии могут точнее определять эмоции, описывать их, замечать проявления той или иной эмоциональной реакции, а также контролировать свое поведение при проявлении эмоции, оказывать больше сопереживания другим.

Согласно результатам по методике М.А. Манойловой «Тест эмоционального интеллекта», не обнаружены значимые отличия в дельта-показателях эмоционального интеллекта

При сравнении результатов диагностики эмоционального интеллекта по методике Д. Гоулмана между средними значениями до и после в контрольной и экспериментальной группах, а также разницы в показателях (дельта-значения), не были выявлены значимые различия в дельта-показателях эмоционального интеллекта психологов служебной деятельности на стадии адепта.

Выводы. Выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что психологический тренинг повышает управление своими эмоциями, межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект у психологов служебной деятельности на стадии адепта, подтвердилась.

Литература:

1. Елькина, И.Ю. Эмоциональный интеллект студентов-психологов и его взаимосвязь с самооценкой / И.Ю. Елькина // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2020. – № 4. – С. 49-52. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/360194> (дата обращения: 19.05.2025)
2. Морозова, И.С. Развитие содержательных характеристик эмоционального интеллекта студентов вуза в условиях психолого-педагогического сопровождения / И.С. Морозова, А.Е. Каргина // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2018. – № 25. – С. 76-88. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/309013> (дата обращения: 19.05.2025)
3. Психология образования: сопровождение развития способностей и одаренности обучающихся: материалы XVII Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.В. Истомина. – Шадринск: ШГПУ, 2023. – 238 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/359027> (дата обращения: 19.05.2025)
4. Россия в XXI веке: стратегия и тактика социально-экономических реформ: материалы XV Всерос. науч.-практ. конф. – М.: Дело РАНХиГС, 2022. – 652 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/468743> (дата обращения: 19.05.2025)
5. Сергиенко, Е.А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): руководство / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – 176 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/109096> (дата обращения: 19.05.2025)
6. Социально-психологические проблемы современного общества в условиях цифровизации: монография / под ред. И.А. Барилля, Е.Д. Короткиной, Е.С. Ребриловой. – Тверь: ТвГУ, 2021. – 358 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/326624> (дата обращения: 19.05.2025)
7. Чотбаева, Э.А. Роль преподавателя в формировании и развитии эмоционального интеллекта студентов / Э.А. Чотбаева, К.Н. Усубалиев // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 8. – С. 69-73. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/326726> (дата обращения: 19.05.2025)
8. Щербакова, О.И. Эмоциональный интеллект и конфликтность: гипотезы и результаты / О.И. Щербакова, О.И. Голубева // Научное мнение. – 2015. – № 6. – С. 10-14. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/294612> (дата обращения: 19.05.2025)
9. Юргайте, Е.А. К вопросу развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках музыки: практический аспект / Е.А. Юргайте // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. – 2023. – № 4. – С. 76-83. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/355535> (дата обращения: 19.05.2025)
10. Hall J. Nonverbal Sex Differences: Communication accuracy and expressive style / J. Hall. – Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1984.

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,

старший научный сотрудник СНЦ РАО Зекерьяев Руслан Ильвисович

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИЕ РЕКЛАМНУЮ СУГГЕСТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье проведен теоретический анализ литературы, посвященной феномену воздействия рекламы на личность. Определено, что под воздействием рекламной информации у реципиента может трансформироваться система отношений к себе, к другим людям и к миру в целом. Выявлена недостаточность исследований, посвященных изучению свойств личности, которые определяют особенности восприятия рекламной информации и доверия ей. Определено, что уровень рекламной суггестивности может возрастать по мере выраженности психологических особенностей личности, заключающихся в ценностной, эмоциональной, волевой и мотивационной сферах. Эмпирически выявлены факторы, детерминирующие возникновение высокого уровня рекламной суггестивности. Описано, что фактор «Социальная статусность» определяется как стремление личности занимать престижное положение в обществе, обладать определенным статусом и авторитетом. Определено, что фактор «Финансовая беспечность» представляет собой желание личности коллекционировать что-либо вместе с отсутствием стремления сохранения материального положения. Выявлено, что фактор «Стремление к гедонизму» включает в себя стремление личности удовлетворять свои потребности в физическом и моральном комфорте, искать и находить прекрасное, переживать физические ощущения от приятных вкусов, запахов и т.д. Описано, что фактор «Волевая неосознанность» представляет собой неспособность личности самостоятельно принимать важные решения в своей жизни, сопротивляться навязыванию чужой воли, сохранять спокойствие и способность к рефлексии в стрессовых ситуациях.

Ключевые слова: реклама, рекламная суггестивность, факторы рекламной суггестивности, социальная статусность, финансовая беспечность, стремление к гедонизму, волевая неосознанность.

Annotation. The article analyzes literary sources that study the influence of advertising content on a person. Revealed that when advertising influences a person, his system of attitudes towards himself, people and the world as a whole can change. Revealed insufficiency of studies devoted to the study of personality traits that determine the peculiarities of perception of advertising information. Substantiated that the tendency towards advertising suggestiveness can change along with the transformation of human characteristics, consisting in the value, emotional, volitional and motivational spheres. Empirically identified the factors determining the emergence of a high level of advertising suggestiveness. Described that the factor «Social status» is defined as the desire of the individual to occupy a prestigious position in society, to have a certain status and authority. Determined that the factor «Financial carelessness» is the desire of the individual to collect something together with the lack of desire to maintain the material situation. Found that the "Desire for Hedonism" factor determines a person's desire to satisfy their desires in terms of physical comfort and moral well-being, to reach for the beautiful, to experience physiological sensations from the smells and tastes that they like. Determined that the "Volitional Unawareness" factor can be described as a weakly expressed ability of a person to make significant life decisions, resist outside influence, and also maintain a high level of reflection in a stressful situation.

Key words: advertising, advertising suggestiveness, factors of advertising suggestiveness, social status, financial carelessness, desire for hedonism, volitional unconsciousness.

Введение. В современном мире развитие информационно-компьютерных технологий приводит к все большему расширению жизненного пространства личности за счет ее вхождения в медиареальность. Одним из распространенных явлений медиасреды является реклама, которая не только играет важную информационную роль, но и оказывает влияние на личность, формируя новые установки, ценности, эмоциональные и поведенческие паттерны. Существующие научные исследования в данной области связаны с изучением методов скрытого рекламного воздействия на личность, а также изменением ее психоэмоционального состояния в данном процессе. Несмотря на большое количество современных исследовательских работ, посвященных влиянию рекламы на психическую реальность человека, вопрос о факторах, обуславливающих склонность личности к рекламному внушению до сих пор не становится комплексным предметом изучения.

Целью статьи является выявление факторов, обуславливающих рекламную suggestивность личности.

Изложение основного материала статьи. Изучением вопроса воздействия рекламы на личность занималось большое количество ученых в областях философии, социологии и психологии.

Л.А. Андреева и И.Г. Кондратьева уделяли особое внимание влиянию рекламы на сознание молодежи. По мнению исследователей в современном мире наблюдается снижение функций классических социальных институтов и все больший эффект на личность оказывает реклама. Ученые отмечали, что непрерывный информационный поток рекламы трансформирует сознание молодежи. Ученые отмечали, что используемые в рекламных сообщениях отрицательные художественные образы являются более предпочтительными для реципиента, что также усиливается рядом спецэффектов. Использование разработчиками в рекламном контенте негативных персонажей (которые демонстрируются как более активные и изобретательные) создает нежелательный эффект копирования потребителями их моделей поведения и интроспекции их ценностей и культуры [1].

В.А. Зимин и Г.А. Морозова в процессе изучения рекламы отмечали наличие у нее suggestивной функции, которая представляет собой вариант манипуляции, но более мягкой и обращаемой к эмоциям и желаниям реципиента. По мнению исследователей, реклама с точки зрения психологии выступает ресурсом, позволяющим человеку быстрее адаптироваться к динамично трансформирующимся условиям жизнедеятельности в обществе, тем самым в которой степени защищая его от психического перенапряжения, возникающего в ходе восприятия окружающей реальности. Данный эффект в рекламе достигается благодаря тому, что в ее содержании в изобилии присутствуют художественные и мифологизированные образы, которые позволяют на какое-то время отгородиться от реального мира [2].

Т.С. Кабаненко, изучая рекламное воздействие как фактор информационно-психологической угрозы, выделяла ряд его существенных признаков. К ним исследователь относил: снижение порога критического мышления в отношении содержания рекламного контента; деструктивное влияние на комплекс базовых убеждений и ценностей реципиента, что вызывает деформацию способов реализации актуальных потребностей; доминирование аффективного компонента в системе стереотипов и социальных установок; снижение способности рационального анализа рекламной информации [3].

Л.Н. Коштарова в своих исследованиях обращала внимание на то, что современная реклама является феноменом, который способен конструировать, закреплять и транслировать разнообразные смыслы. Воздействие рекламы на аудиторию может являться не только прямым, но и косвенным, а также носить непреднамеренный характер. Однако даже при таком подходе ученая отмечала, что реклама в конечном счете может приводить к необратимым изменениям ментальных и культурных ценностных ориентаций социума [4].

А.В. Маслов и Н.В. Канищева описывали рекламу как фактор, способствующий личностной социализации и ресоциализации. По мнению исследователей, она нацелена на популяризацию и распространение материальных ценностей, связанных с постепенной коммерциализацией общества. Рекламное воздействие на современную культуру становится возможным, благодаря его способности конструировать и трансформировать общественные ценности [5].

М.И. Пискунова отмечала, что реклама обладает социальной функцией, обогащая общество и формируя у людей положительные личностные качества. По мнению исследовательницы реклама способна выступать в роли инструмента для социального управления, так как она оказывает воздействие на процесс формирования у людей требуемых моделей реагирования и поведения. Если с обычного ракурса реклама воспринимается как инструмент создания стереотипного мышления, то с позиции социального воздействия можно отметить также ее способность изменять такие психические образования как мировоззрение, образ жизни, жизненные ценности и т.д. [6].

Р.А. Романенко в своих исследованиях отмечал, что главная цель любого рекламного контента – это формирование и реципиента направленности на ожидаемое осмысление им сконструированной ситуации. При этом должна наблюдаться ситуация, при которой с помощью инспирации эмоциональных переживаний реклама вызывает у потенциального потребителя требуемой оценки ее информационного наполнения и необходимых ей моделей поведения [7].

Л.И. Рюмина определяла рекламу как мифологизированный вариант коммуникации, который базируется на отказе от повседневности и привнесении «небудничного» в жизнь человека. Для достижения данной цели реклама может создавать реальность, которая переносит реципиента из упорядоченной и повседневной реальности в виртуальную среду праздника, создающую ощущение эйфории. Вместе с этим рекламный продукт смещает свой фокус внимания с товара на личность потенциального потребителя, ее предпочтения и вкусы. Тщательное изучение мотивационно-потребностной сферы реципиента позволяет рекламодателям контролировать его мысли, эмоции и поведение, побуждая приобретать тот или иной товар или услугу [8].

А.К. Симонова отмечала, что в процессе рекламного взаимодействия выстраивается образ мира, носящий психологически однозначный характер. При этом опорным моментом выступает узнавание реципиентом ситуации и ее

оценка на операциональном и эмоциональном уровнях. Например, воздействие рекламного контента может быть выстроено по пути оперантного обуславливания, подразумевающего изменение поведения, или социального научения, при котором конструируются принципиально новые формы поведенческих паттернов [9].

В исследовании приняли участие 150 человек, половозрастное распределение которых 64 мужчины и 86 женщин в возрасте от 18 до 40 лет. В качестве респондентов выступили обучающиеся ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (65 человек) и случайно выбранные пользователи сети Интернет (85 человек).

В ходе исследования были использованы следующие методы: методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С.С. Бубнова), методика «Морфологический тест жизненных ценностей» (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина), методика «Определение общей эмоциональной направленности личности» (Б.И. Додонов), методика «Определение эмоционального стиля» (Р. Дэвидсон), методика «Волевые качества личности» (М.В. Чумаков), методика «Опросник волевого самоконтроля» (А.Г. Зверков, Е.В. Эйдман), методика «Мотивационный профиль» (С. Райс), методика «Мотивация, азартность, социальный престиж» (М. Л. Кубышкина), авторский исследовательский опросник «Рекламная суггестивность личности»; методы математико-статистической обработки данных (частотный анализ, Н-критерий Крускал-Уоллиса, корреляционный анализ). Расчетная часть исследования выполнялась в программах «IBM SPSS Statistics 22.0» и «MS Excel 2021».

На первом этапе исследования были изучены особенности ценностной, эмоциональной, мотивационной и волевой сфер участников исследования с различным уровнем рекламной суггестивности. Значимая часть таблицы приведена в Таблице 1.

Таблица 1

Сравнение особенностей ценностной, эмоциональной, мотивационной и волевой сфер участников исследования с различным уровнем рекламной суггестивности

Переменная	Низ. ур.	Ср. ур.	Выс. ур.	Н эмп.
Поиск и наслаждение прекрасным (ценность)	1,6	4,3	5,8	14,839 ($p < 0,05$)
Признание и уважение людей (ценность)	1,8	3,9	5,2	15,534 ($p < 0,05$)
Собственный престиж (ценность)	2,0	6,2	9,5	13,609 ($p < 0,05$)
Материальное положение (ценность)	8,4	4,0	0,5	13,261 ($p < 0,05$)
Гедонистическая (эмоциональная направленность)	3,4	7,1	9,0	12,307 ($p < 0,05$)
Акзигитивная (эмоциональная направленность)	2,2	6,2	8,8	14,471 ($p < 0,05$)
Самосознание (эмоциональный стиль)	8,2	6,5	3,3	11,237 ($p < 0,05$)
Самостоятельность (волевое качество)	7,0	5,2	1,8	13,988 ($p < 0,05$)
Выдержка (волевое качество)	6,8	5,4	2,8	13,953 ($p < 0,05$)
Индекс волевой саморегуляции (волевая саморегуляция)	19,8	14,0	6,0	15,424 ($p < 0,05$)
Индекс настойчивости (волевая саморегуляция)	13,4	9,5	3,0	15,297 ($p < 0,05$)
Индекс самообладания (волевая саморегуляция)	10,8	7,5	2,0	14,921 ($p < 0,05$)
Сбережения (мотивационный профиль)	3,4	2,2	1,3	13,962 ($p < 0,05$)
Общественное положение (мотивационный профиль)	1,2	1,8	2,5	10,820 ($p < 0,05$)
Стремление к социальному престижу (мотив)	4,8	12,0	17,8	16,294 ($p < 0,05$)

Для уточнения полученных результатов был также проведен корреляционный анализ, в котором были выявлены взаимосвязи между вышеобозначенными шкалами и уровнем рекламной суггестивности личности Таблица 2.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа

Переменная	r Спирмена
Поиск и наслаждение прекрасным (ценность)	+ 0,738
Признание и уважение людей (ценность)	+ 0,661
Собственный престиж (ценность)	+ 0,715
Материальное положение (ценность)	– 0,634
Гедонистическая (эмоциональная направленность)	+ 0,620
Акзигитивная (эмоциональная направленность)	+ 0,737
Самосознание (эмоциональный стиль)	– 0,614
Самостоятельность (волевое качество)	– 0,600
Выдержка (волевое качество)	– 0,643
Индекс волевой саморегуляции (волевая саморегуляция)	– 0,711
Индекс настойчивости (волевая саморегуляция)	– 0,620
Индекс самообладания (волевая саморегуляция)	– 0,556
Сбережения (мотивационный профиль)	– 0,697
Общественное положение (мотивационный профиль)	+ 0,646
Стремление к социальному престижу (мотив)	+ 0,679

В связи с существованием большого количества переменных, связанных с уровнем рекламной суггестивности личности, было принято решение о проведении факторного анализа с целью снижения размерности перечня изучаемых явлений, результаты которого представлены на Рисунок 1.

	Компонент			
	1	2	3	4
Поиск и наслаждение прекрасным (ценность)			+ 0,657	
Признание, уважение людей (ценность)	+ 0,689			
Собственный престиж (ценность)	+ 0,610			
Материальное положение (ценность)		– 0,606		
Гедонистическая (эмоциональная направленность)			+ 0,724	
Акзигитивная (эмоциональная направленность)		+ 0,812		
Самосознание (эмоциональный стиль)				– 0,778
Самостоятельность (волевое качество)				– 0,636
Выдержка (волевое качество)				– 0,865
Индекс волевой саморегуляции (волевая саморегуляция)				– 0,763
Индекс настойчивости (волевая саморегуляция)				– 0,745
Индекс самообладания (волевая саморегуляция)				– 0,833
Сбережения (мотивационный профиль)		– 0,557		
Общественное положение (мотивационный профиль)	+ 0,713			
Стремление к социальному престижу (мотив)	+ 0,745			

Рисунок 1. Результаты проведения факторного анализа

Из Рисунок 1 видно, что было выявлено четыре фактора, которые обуславливают проявление у человека склонности поддаваться рекламному внушению.

Фактор 1 «Социальная статусность» содержит в себе следующие шкалы с прямым входением: ценность «признание, уважение людей», ценность «собственный престиж», мотивационный профиль «общественное положение» и мотив «стремление к социальному престижу». Смысловое содержание фактора заключается в желании человека получить высокое положение в своей социальной среде, завоевать статус и авторитет в обществе. Данное явление обуславливает повышенную внушаемость перед воздействием рекламы, так как она зачастую предлагает к приобретению товары и услуги, подчеркивая, что с ними приобретается также особое положение, возможности или привилегии.

Фактор 2 «Финансовая беспечность» включает в себя шкалу эмоциональная направленность «акзигитивная» с прямым входением и шкалы ценность «материальное положение», мотив «сбережения» с обратным входением. Содержание фактора объединяет в себе желание личности коллекционировать что-либо вместе с отсутствием стремления сохранения материального положения. Данное явление может вызывать формирование рекламной суггестивности, так как рекламируемые в ней товары могут быть элементами коллекционирования, которые легче приобретаются при финансовой беспечности.

Фактор 3 «Стремление к гедонизму» включает в себя ценность «поиск и наслаждение прекрасным» и эмоциональную направленность «гедонистическая» с прямым входением. Содержание фактора объединяет в себе стремление личности удовлетворять свои потребности в физическом и моральном комфорте, искать и находить прекрасное, переживать физические ощущения от приятных вкусов, запахов и т.д. Данное явление может вызывать формирование рекламной суггестивности, так как описываемые в рекламе товары и услуги часто нацелены на реализацию именно гедонистических потребностей.

Фактор 4 «Волевая неосознанность» включает в себя эмоциональный стиль «самосознание», волевые качества «самостоятельность» и «выдержка», элементы волевой саморегуляции «индекс волевой саморегуляции», «индекс настойчивости», «индекс самообладания» с обратным входением. Смысл фактора заключается в неспособности личности самостоятельно принимать важные решения в своей жизни, сопротивляться навязыванию чужой воли, сохранять спокойствие и способность к рефлексии в стрессовых ситуациях.

Слабая выраженность данных элементов может вызывать формирование рекламной суггестивности, так как реклама зачастую навязывает потребителям образы мышления и ценности, побуждает к совершению тех или иных действий.

Выводы. Процесс информационного взаимодействия личности с медиасредой представляет собой комплексное и неоднозначное явление. С одной стороны, он представлен влиянием информации на реципиента, а с другой – способностью человека анализировать поступающий медиапоток. Следовательно, можно сделать вывод о том, что взаимодействие информационной среды и медиапотребителя является двунаправленным и носит процессуально-ситуационный характер.

Теоретический анализ литературы позволил определить, что несмотря на большое количество исследований, посвященных влиянию рекламы на личность, все они нацелены на объяснение изменений, происходящих в ее психоэмоциональном состоянии. Ученые отмечали, что под воздействием рекламной информации у реципиента может трансформироваться система отношений к себе, к другим людям и к миру в целом, что приводит также к изменению поведенческих особенностей, мировоззрения, ценностных образований, способов эмоционального реагирования, мотивационных структур и волевой саморегуляции. При этом была выявлена недостаточность исследований, посвященных изучению свойств личности, которые определяют особенности восприятия рекламной информации и доверия ей.

Было выявлено, что уровень рекламной суггестивности может возрастать по мере выраженности психологических особенностей личности, заключающихся в ценностной сфере (высокие уровни таких ценностей как поиск и наслаждение прекрасным, признание и уважение людей, собственный престиж; низкий уровень ценности материального положения), эмоциональной сфере (высокие уровни гедонистической эмоциональной направленности, акзигитивной эмоциональной направленности; низкий уровень самосознания как эмоционального стиля), волевой сфере (низкие уровни самостоятельности, выдержки, индекса волевой саморегуляции, индекса настойчивости, индекса самообладания), мотивационной сфере (низкий уровень сбережения как мотивационного профиля; высокие уровни таких мотивов как общественное положение, стремление к социальному престижу).

В ходе исследования также были выделены факторы, детерминирующие возникновение высокого уровня рекламной суггестивности: «Социальная статусность» (стремление личности занимать престижное положение в обществе, обладать определенным статусом и авторитетом), «Финансовая беспечность» (желание личности коллекционировать что-либо вместе

с отсутствием стремления сохранения материального положения), «Стремление к гедонизму» (стремление личности удовлетворять свои потребности в физическом и моральном комфорте, искать и находить прекрасное, переживать физические ощущения от приятных вкусов, запахов и т.д.), «Волевая неосознанность» (неспособность личности самостоятельно принимать важные решения в своей жизни, сопротивляться навязыванию чужой воли, сохранять спокойствие и способность к рефлексии в стрессовых ситуациях).

Литература:

1. Андросова, Л.А. Влияние рекламы и рекламных образов на выбор ценностей молодежи / Л.А. Андросова, И.Г. Кондратьева // Наука. Общество. Государство. – 2015. – Т. 3. – № 1(9). – С. 180-185
2. Зимин, В.А. Психология рекламы и связей с общественностью: учебное пособие / В.А. Зимин, Г.А. Морозова. – Самара: Научно-технический центр, 2020. – 160 с.
3. Кабаченко, Т.С. Методы психологического воздействия / Т.С. Кабаченко. – Москва: Педагогическое общество России, 2000. – 544 с.
4. Кошетарова, Л.Н. Латентные смыслы как результат непреднамеренного рекламного воздействия / Л.Н. Кошетарова // Ценности и смыслы. – 2016. – № 1(41). – С. 15-22
5. Маслов, Н.В. Влияние рекламы на процесс формирования и изменения ценностей современного общества / Н.В. Маслов, А.В. Канищева // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. – 2015. – № 44-45. – С. 18-22
6. Пискунова, М.И. Социальная реклама как феномен общественной рефлексии / М.И. Пискунова // Медиаскоп. – 2004. – № 1. – URL: <http://www.mediascope.ru/социальная-реклама-как-феномен-общественной-рефлексии>
7. Романенко, Р.А. Проблема активной роли языка в процессе познания: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Р.А. Романенко. – Ульяновск, 2016. – 140 с.
8. Рюмшина, Л.И. Манипулятивные приемы в рекламе / Л.И. Рюмшина. – Москва: Март, 2004. – 240 с.
9. Симонова, А.К. Значение воздействия рекламы для психологической безопасности личности / А.К. Симонова // Прикладная юридическая психология. – 2010. – № 3. – С. 151-157

Психология

УДК 159.9. 072

старший преподаватель Иванова Ирина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка 2 курса магистратуры Яковлева Анастасия Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРЕОДОЛЕНИЕ СТРАХОВ И СНИЖЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования уровня тревожности и страхов у младших школьников. Выявлено, что большинство учащихся 3-4 классов обладают несколько повышенным уровнем тревожности. Проведён корреляционный анализ, не выявивший статистически значимой связи между количеством страхов и уровнем тревожности. Установлено преобладание социально-опосредованных страхов у детей с различным уровнем тревожности. На основе полученных данных была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа, направленная на снижение тревожности и количества страхов. Программа включала 12 занятий с использованием игровых методов и элементов арт-терапии. Результаты апробации показали достоверные изменения по количеству страхов и уровню тревожности ($p \leq 0,01$). Наблюдалось увеличение доли детей с нормальным уровнем тревожности и снижение доли с высокими показателями тревожности. Полностью исчезли группы с явно повышенной и очень высокой тревожностью. Полученные данные подтверждают эффективность программы и её практическую значимость для школьной психологической службы.

Ключевые слова: страхи, тревожность, коррекционно-развивающая программа, младшие школьники, психологическая диагностика.

Annotation. The article presents the results of a study on the level of anxiety and fears among younger schoolchildren. It was found that the majority of 3rd and 4th grade students have a slightly elevated level of anxiety. A correlation analysis revealed no statistically significant relationship between the number of fears and the level of anxiety. Socially mediated fears were found to predominate among children with different levels of anxiety. Based on the findings, a correctional and developmental program was designed and tested, aimed at reducing anxiety and the number of fears. The program included 12 sessions using play-based methods and elements of art therapy. The results of the program's implementation showed statistically significant changes in the number of fears and anxiety levels ($p \leq 0.01$). An increase in the proportion of children with normal anxiety levels and a decrease in those with high anxiety were observed. Groups with clearly elevated and very high anxiety levels disappeared completely. The obtained data confirm the effectiveness of the program and its practical value for school psychological services.

Key words: fears, anxiety, correctional and developmental program, younger schoolchildren, psychological assessment.

Введение. Современное общество переживает масштабные трансформации, обусловленные как глобальными геополитическими изменениями и кризисными процессами в международных отношениях, так и активным внедрением цифровых технологий и дистанционных коммуникаций в повседневную жизнь. Эти процессы отражаются и на системе образования, требуя её адаптации к новым реалиям. Одним из ключевых условий успешной социализации ребёнка в современных условиях является формирование у него устойчивой самооценки, эмоциональной стабильности и способности справляться с внутренними страхами и тревожными состояниями.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, развитие личности ребёнка – одна из приоритетных задач [8]. В этом контексте вопросы преодоления страхов и снижения тревожности у младших школьников приобретают особую значимость.

Практика показывает, что как отечественные, так и зарубежные педагоги и психологи добиваются определённых успехов в преодолении детских страхов, однако данная проблема по-прежнему остаётся недостаточно разработанной.

В «Психологическом словаре» страх определяется как «сильная эмоция типа аффекта, чаще возникающая в ситуациях реальной или мнимой опасности для жизни человека и сопровождаемая чувством боязни, тревоги...» [7]. Н.И. Конюхов

трактует страх как психическое состояние, связанное с выраженным проявлением астенических чувств – тревоги, беспокойства и др., возникающее в ситуации угрозы биологическому или социальному существованию индивида [4].

Детские страхи представляют собой эмоциональные реакции на объекты или ситуации, которые ребёнок воспринимает как потенциально опасные или угрожающие [7].

Несмотря на то, что страхи являются естественной частью эмоционального развития младших школьников, их усиление в связи с возрастными и социальными изменениями, например, при поступлении в школу, может приводить к серьёзным эмоциональным нарушениям, снижению самооценки и трудностям в учебной деятельности [1].

Эмоциональные расстройства, возникающие на фоне страха и тревожности, негативно влияют на становление личности ребёнка: снижается его уверенность в себе, ограничивается социальная активность, нарушаются коммуникативные навыки [2]. Эти состояния могут закрепляться на уровне психических процессов, проявляясь в виде устойчивых негативных эмоционально-поведенческих реакций.

Тревожность и страхи оказывают тормозящее воздействие на интеллектуальное развитие ребёнка и могут существенно снижать эффективность его учебной деятельности [6]. У младших школьников распространены различные страхи, обусловленные возрастными особенностями и часто имеющие временный характер [9]. При своевременном и грамотном подходе такие страхи проходят без серьёзных последствий для психики ребёнка. Однако при отсутствии должной поддержки, а также при наличии неблагоприятных факторов, таких как неконструктивное поведение родителей, непонимание особенностей психического развития детей или чрезмерное давление, страхи могут закрепиться и трансформироваться в психоземotionalные расстройства.

Особенно остро страхи проявляются в связи с изменениями социального статуса ребёнка, например, при поступлении в школу. В связи с этим в научной и практической психологии используется понятие "школьная фобия", описывающее совокупность тревожных переживаний, возникающих у детей в условиях школьной среды: страх ответа у доски, страх ошибки, страх наказания за неудачи и др. [5].

Актуальность данного исследования определяется противоречием между необходимостью системной работы по преодолению страхов у детей младшего школьного возраста и недостаточной разработанностью соответствующих психолого-педагогических подходов в современных образовательных учреждениях.

Цель нашего исследования – изучение и разработка эффективных психолого-педагогических способов преодоления страхов у младших школьников с разным уровнем тревожности, а также оценка их воздействия на снижение тревожности и укрепление эмоционального благополучия детей.

Мы предположили, что применение комплексных психолого-педагогических методов с учетом уровня тревожности младших школьников способствует более эффективному преодолению страхов и снижению тревожности, улучшая эмоциональное состояние детей.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ «Школа № 21», г. Нижнего Новгорода. Выборку составили учащиеся третьего и четвертого классов от 9 до 11 лет в количестве 57 человек: 3 класс – 27 человек, 4 класс – 30 человек.

Для изучения страхов и измерения уровня тревожности участников исследования были использованы следующие методики. Тест на выявление детских страхов А.И. Захарова и М. Панфиловой «Страхи в домиках». Шкала явной тревожности для детей на основе шкалы явной тревожности Дж. Тейлора (адаптация А.М. Прихожан).

Изложение основного материала статьи. С целью выявления доминирующих страхов у учащихся мы использовали методику А.И. Захарова и М. Панфиловой «Страхи в домиках».

Анализ общего количества страхов у учащихся третьего и четвертого классов показал, что в 3 классе общее количество страхов составляет 74, в 4 классе выявлено 70 страхов. Страхи выявлены у каждого ребёнка, но в рамках данной возрастной группы их количество не превышает норму (по А.И. Захарову), а именно у мальчиков – не более 7, у девочек – не более 10. Качественный анализ результатов позволил выделить преобладающие группы страхов в данных возрастных группах. Согласно полученным результатам у респондентов преобладают следующие страхи:

– социально-опосредованные страхи, а именно людей, наказаний, опозданий (3 класс-27, а это 100% учащихся, 4 класс-24, это 82%);

– у 12 человек 3 класса – 41% и у 14 человек 4 класса нашей выборки – 48% выявлена группа страхов, связанных с причинением физического ущерба, собственно стихий, войны, пожара, транспорта. При обработке ответов, наиболее частыми «страшными» страхами у детей оказались: наказание и опоздание в школу. Также, у большинства детей отмечается страх войны.

Остальные группы страхов присутствуют у небольшого количества респондентов (от 10% до 27%).

Полученные результаты показали необходимость разработки специальной программы по преодолению страхов младших школьников, а именно умение справляться с *социально-опосредованными страхами и страхами, связанными с причинением физического ущерба*. Мы предполагаем, что преодолевать страхи младшие школьники смогут при снижении уровня тревожности.

Для оценки уровня явной тревожности у детей данной возрастной группы мы использовали методику шкалы явной тревожности для детей Дж. Тейлора (адаптация А.М. Прихожан). Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты оценки уровня явной тревожности у детей данной возрастной группы по методике шкалы явной тревожности Дж. Тейлора (адаптация А.М. Прихожан)

Стеновые показатели	Характеристика	3 класс	4 класс
1-2	Состояние тревожности не свойственно испытуемому	0	0
3-6	Нормальный уровень тревожности	5	6
7-8	Несколько повышенная тревожность	14	15
9	Явно повышенная тревожность	4	6
10	Очень высокая тревожность	4	3
ВСЕГО		27 чел.	30 чел.

Результаты исследования показали, что большинство респондентов (51%) характеризуются несколько повышенным уровнем тревожности. У 19,3% учащихся зафиксирован нормальный уровень тревожности; у 17,5% – явно повышенный; и у 12% – очень высокий уровень тревожности. Респондентов с уровнем тревожности, соответствующим состоянию эмоционального благополучия («тревожность не свойственна испытуемому»), выявлено не было.

На основании полученных данных были сформированы четыре группы:

1. Группа с нормальным уровнем тревожности – 11 учащихся (19,3%), из них: 5 учеников 3 класса (8,8%) и 6 учеников 4 класса (10,5%).
 2. Группа с несколько повышенным уровнем тревожности – 29 учащихся (51%), включая 14 учеников 3 класса (24,6%) и 15 учеников 4 класса (26,4%).
 3. Группа с явно повышенной тревожностью – 10 учащихся (17,5%): 4 ученика 3 класса (7%) и 6 учеников 4 класса (10,5%).
 4. Группа с очень высоким уровнем тревожности – 7% учащихся 3 класса и 5% учащихся 4 класса, всего 12%.
- Для выявления взаимосвязи между уровнем тревожности и количеством страхов был использован коэффициент корреляции Пирсона. Результаты анализа представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Характер взаимосвязи между количеством страхов и уровнем тревожности у учащихся третьего и четвертого классов

Кол-во страхов у учащихся	Уровни тревожности
3 класс	0,0764
4 класс	-0,0739

Примечание: * – достоверно значимые различия на уровне $p \leq 0,01$ (по критерию Пирсона).
Критические значения коэффициента: $r_{\text{критич.}} = 0,47$ (3 класс), $r_{\text{критич.}} = 0,45$ (4 класс).

Показатели эмпирических коэффициентов корреляции оказались значительно ниже критических значений, что свидетельствует об отсутствии статистически значимой связи между уровнем тревожности и количеством страхов ($p < 0,01$).

Таким образом, можно заключить, что уровень тревожности у младших школьников в данной выборке не зависит от общего количества испытываемых страхов. Тем не менее, можно предположить, что значимым фактором может выступать не количественный, а качественный аспект переживания страха – его интенсивность, что подчеркивает необходимость своевременной психолого-педагогической помощи детям, испытывающим ограниченный, но выраженный спектр страхов.

Анализ содержательной направленности страхов в зависимости от уровня тревожности показал следующее:

- В 3 классе во всех группах тревожности доминируют социально-опосредованные страхи (100%).
- В 4 классе данный тип страхов преобладает у учащихся с явно повышенным и очень высоким уровнем тревожности (по 100%).
- В группах с несколько повышенным уровнем тревожности чаще наблюдаются страхи, связанные с угрозой физического вреда (в 3 классе – 71,4%, в 4 классе – 53,3%).

Полученные данные послужили основой для разработки и апробации программы, направленной на снижение уровня тревожности и количественных характеристик страхов у младших школьников.

Программа предусматривает 12 занятий, проводимых один раз в неделю, продолжительностью 30-40 минут каждое. Занятия реализуются в формате творческих мастерских с использованием игровых методов и арт-терапевтических упражнений. При этом учитываются ограничения игрового подхода: поскольку отдельные игровые элементы могут быть неэффективны для некоторых учащихся, от педагога требуются гибкость и способность адаптировать методику в соответствии с индивидуальными особенностями детей [3].

Критерии эффективности программы:

- развитие навыков эмоциональной саморегуляции;
- снижение уровня тревожности;
- уменьшение количества страхов.

Оценка количества страхов по методике «Страхи в домиках» и уровня тревожности, проведенная с использованием шкалы Дж. Тейлора в адаптации А.М. Прихожан, показала положительную динамику после реализации программы.

Сравнительный анализ до и после участия в программе, проведенный по критерию Стьюдента, выявил статистически значимые различия при уровне значимости $p \leq 0,01$ (Таблица 3).

Таблица 3

Сравнительный анализ количества страхов в группах третьеклассников и четвероклассников до и после апробации программы

Кол-во страхов	Группы		
	До апробации программы	После апробации программы	Значение t-критерия Стьюдента
3 класс	74	37	3,3
4 класс	70	34	3

Примечание: * – достоверно значимые различия на уровне $p \leq 0,01$ (по критерию Стьюдента).

По результатам оценки уровня явной тревожности у детей данной возрастной группы до и после апробации программы по методике шкалы явной тревожности Дж. Тейлора (адаптация А.М. Прихожан) после контрольного этапа выделилась группа детей с «Состоянием тревожности не свойственно испытываемому», что составило 22,2% детей 3 класса и 6,6% – 4 класса. Число учащихся с нормальным уровнем тревожности увеличилось с 18,5% до 37% в 3 классе и с 20% до 56,6% в 4 классе. Одновременно наблюдалось снижение доли учащихся с несколько повышенным уровнем тревожности: с 51,8% до 40,8% в 3 классе и с 50% до 36,6% в 4 классе. Наиболее значимым результатом является исчезновение групп с явно повышенной и очень высокой тревожностью.

Для статистической оценки изменений был проведен сравнительный анализ уровня явной тревожности с использованием t-критерия Стьюдента. Результаты представлены в Таблице 4.

Сравнительный анализ уровня явной тревожности в группах третьеклассников и четвероклассников до и после апробации программы

Уровень тревожности	Группы		
	До апробации программы	После апробации программы	Значение t-критерия Стьюдента
3 класс	211	143	7,2
4 класс	234	141	10

*Примечание: * – достоверно значимые различия на уровне $p \leq 0,01$ (по критерию Стьюдента).*

Выводы. Результаты эмпирического исследования подтверждают эффективность разработанной программы. По обоим показателям – «количество страхов» и «уровень явной тревожности» – были выявлены статистически значимые различия до и после её реализации ($p \leq 0,01$). Это позволяет утверждать, что цели программы по снижению уровня тревожности и количественных характеристик страхов у младших школьников достигнуты.

Кроме того, выявленные изменения представляют практическую значимость, так как обосновывают целесообразность разработки и внедрения профилактических и коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на снижение школьной тревожности и формирование психологически комфортной образовательной среды.

Литература:

1. Алимйрзаева, Э.А. Причины возникновения страхов младших школьников / Э.А. Алимйрзаева // Вестник Социально-педагогического института. – 2020. – Т. 35. – № 3. – С. 78-86
2. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 398 с.
3. Горбунова, А.В. Сравнительный анализ подходов к развитию универсальных учебных действий / А.В. Горбунова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 4. – 8 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-4-8
4. Конюхов, Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы / Н.И. Конюхов. – Москва, 1992. – 100 с.
5. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 248 с.
6. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 119 с.
7. Психология развития: словарь / под ред. А.Л. Венгера. – Москва: PerSe; Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 175 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования № 286 [приказ от 31 мая 2021 г.] / Мин-во просвещения РФ. – Москва, 2021. – URL: <https://base.garant.ru/45642103>
9. Фрейд, З. Психоанализ детских страхов / З. Фрейд. – Москва: Азбука, 2024. – 288 с.

Психология

УДК 159.9

старший преподаватель Иванова Ирина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Федосеева Татьяна Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА АГРЕССИВНОСТЬ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты психологического исследования, направленного на выявление взаимосвязи между тревожностью и агрессивным поведением у младших подростков. Актуальность работы обусловлена ростом числа поведенческих нарушений среди школьников и необходимостью определения внутренних психологических факторов, способствующих их формированию. Целью работы стало определение характера влияния тревожности на агрессивность у подростков. В исследовании приняли участие учащиеся младшего подросткового возраста. Для диагностики тревожности использовалась методика ««Шкала тревожности» Р.С. Кондаша, а для оценки агрессивности – методика «Агрессивное поведение» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева. С помощью корреляционного анализа были выявлены прямые положительные и обратные отрицательные связи. Прямые положительные связи были выявлены между прямой вербальной агрессией и тревожностью, связанной с ситуациями общения; прямой вербальной агрессией и самооценочной тревожностью; между вербальной агрессией и школьной тревожностью. Обратные отрицательные связи выявлены между косвенной вербальной агрессией и самооценочной тревожностью, а так же между косвенной физической агрессией и межличностной тревожностью. Полученные данные позволяют глубже понять механизмы взаимодействия тревожных и агрессивных состояний. Результаты исследования могут быть использованы для разработки профилактических программ в школьной психологической практике.

Ключевые слова: тревожность, виды тревожности, агрессия, младший подростковый возраст, психологическая диагностика.

Annotation. The article presents the results of a psychological study aimed at identifying the relationship between anxiety and aggressive behavior in early adolescents. The relevance of the study is due to the increasing number of behavioral disorders among schoolchildren and the need to determine internal psychological factors contributing to their development. The aim of the research was to determine the nature of the influence of anxiety on aggression in adolescents. The study involved students of early adolescent age. To assess anxiety, the «Anxiety Scale» by R.S. Kondash was used, and to evaluate aggression, the «Aggressive Behavior» technique by E.P. Ilyin and P.A. Kovalyov was applied. Correlation analysis revealed both direct positive and inverse negative relationships. Direct positive correlations were found between direct verbal aggression and anxiety in communication situations; between direct verbal aggression and self-evaluation anxiety; and between verbal aggression and school anxiety. Inverse negative correlations were identified between indirect verbal aggression and self-evaluation anxiety, as well as between indirect physical

aggression and interpersonal anxiety. The obtained data allow for a deeper understanding of the mechanisms of interaction between anxiety and aggressive states. The findings of the study can be used to develop preventive programs in school psychological practice.

Key words: anxiety, types of anxiety, aggression, early adolescence, psychological assessment.

Введение. Актуальность исследования роли тревожности в формировании агрессивного поведения у младших подростков является неоспоримой в современном обществе. Младший подростковый возраст характеризуется интенсивными психологическими и эмоциональными изменениями, которые могут привести к проявлению агрессивного поведения. В связи с этим, изучение роли тревожности в данном процессе имеет ряд актуальных проблем.

В современной психологической науке тревожность рассматривается как одно из значимых психоэмоциональных состояний, оказывающих влияние как на психическое, так и на соматическое здоровье личности [9]. Например, А.Н. Нехорошкова описывает тревожность как субъективное переживание, сопровождающееся чувством неопределённости и внутреннего напряжения, возникающим в ожидании возможной опасности или неопределённых жизненных событий [4]. С точки зрения Жан-Мишеля Кинодо, тревожность может выступать как естественная адаптивная реакция на стрессовые факторы, так и как дезадаптивное состояние, нарушающее полноценное функционирование человека [3].

А.А. Смирнов в труде «Психология ребенка и подростка» подчёркивает, что в младшем подростковом возрасте тревожные проявления зачастую связаны с кризисом перехода от детства к подростковому этапу, сопровождающимся значительными изменениями в телесной, психологической и социальной сферах. В этот период формируется осознание собственного «Я», происходит столкновение с новыми социальными нормами и ожиданиями, что может провоцировать тревожные состояния [6].

Дополнительным фактором, усиливающим эмоциональную нестабильность в данном возрасте – этап смены образовательной среды при переходе из начальной школы в основную, который также усугубляет эмоциональное состояние ребёнка. Как отмечают С.Н. Сорокоумова и М.С. Коробинцева, младшие школьники находятся в более комфортных условиях, способствующих ощущению психологической безопасности [7], тогда как переход в основное звено обучения сопровождается увеличением учебной нагрузки, изменением требований и характера взаимодействия с педагогами, что может усиливать тревожность.

Согласно В.А. Аверину, автору работы «Психология детей и подростков», у младших подростков тревожность может проявляться в различных жизненных ситуациях: при начале учебного года, во время экзаменов, в процессе общения со сверстниками или взаимодействии с авторитетными взрослыми. Для этого возраста характерна высокая чувствительность к внешней оценке и выраженная потребность в социальной идентификации, что может усиливать эмоциональную реактивность в межличностных ситуациях [1].

Понимание влияния тревожности на развитие агрессивности у младших подростков требует комплексного подхода, учитывающего психологические, социальные и биологические аспекты.

Агрессивность представляет собой относительно постоянную характеристику личности, проявляющуюся в готовности к агрессивным действиям и склонности трактовать поведение других как враждебное. Что же касается агрессивности в контексте детей младшего подросткового возраста, то ее можно определить, как негативное поведение, направленное на причинение вреда или нанесение ущерба другим людям или их собственности.

Л.С. Выготский, подчеркивая в своих работах важность социального и культурного контекста для понимания психических процессов, считал, что тревожность и агрессивность могут быть результатом недостаточной адаптации ребенка к социокультурной среде. Развивая идеи Л.С. Выготского исследователи, такие как В.В. Рубцов и Л.И. Божович, обращали внимание на роль образования и социализации в формировании эмоциональной сферы ребенка [2; 5].

Изучение влияния тревожности на формирование агрессивного поведения представляет собой актуальное направление психологических исследований, так как позволяет выявить внутренние факторы, способствующие проявлению деструктивных форм поведения у подростков. Полученные данные могут стать основой для разработки эффективных профилактических и коррекционных мероприятий, направленных на снижение уровня тревожности и агрессии в подростковой среде.

Целью настоящего исследования являлось определение характера влияния тревожности на агрессивность у младших подростков. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие исследовательские задачи:

- проанализировать особенности проявления агрессии у подростков с различным уровнем тревожности;
- установить наличие и характер взаимосвязи между тревожностью и агрессивным поведением в подростковом возрасте.

В качестве рабочей гипотезы выдвинуто предположение о существовании прямой взаимосвязи между уровнем тревожности и выраженностью агрессивного поведения у младших подростков.

Эмпирическое исследование было проведено на базе МБОУ СОШ № 169 г. Нижний Новгород. Общий объем выборки составил 47 человек. В неё вошли учащиеся 5 «а» и 5 «в» классов, в возрасте от 11 до 12 лет.

Для измерения тревожности и агрессивности участников исследования были использованы стандартизированные психологические тесты:

- Методика «Шкала тревожности» Р.С. Кондаша.
- Опросник «Агрессивное поведение» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева.
- Метод математической статистики – коэффициент корреляции Спирмена.

Изложение основного материала статьи. С помощью методики Р.С. Кондаша «Шкала тревожности» мы получили результаты выраженности *межличностной, самооценочной и школьной* тревожности.

1. У большинства респондентов данной возрастной группы (38%) уровень межличностной тревожности в норме. У 32% – пятнадцати учащихся наблюдается несколько повышенный уровень межличностной тревожности и у 30% данной группы школьников – четырнадцати человек был выявлен высокий уровень межличностной тревожности.

2. У 45% – двадцати одного учащегося самооценочная тревожность в норме. У шестнадцати человек – 34% данной группы несколько повышенный уровень самооценочной тревожности и высокий уровень самооценочной тревожности наблюдается у десяти учащихся нашей выборки – 21%.

3. Школьная тревожность в норме у двадцати семи респондентов – 57%. У одиннадцати учащихся нашей группы – 23% наблюдается несколько повышенный уровень школьной тревожности, а у девяти человек – 20% преобладает высокий уровень школьной тревожности.

Согласно полученным результатам мы можем констатировать, что школьная тревожность в норме больше чем у половины респондентов, по сравнению с другими видами тревожности (самооценочной и межличностной тревожностью). Поэтому можно предположить, что пятиклассники данной группы больше волнуются по поводу представлений о себе, своего места в обществе и взаимоотношений со сверстниками, нежели о школьной обстановке.

По шкале общего уровня тревожности результаты распределились следующим образом:

– У десяти человек нашей выборки – 21% наблюдается высокий уровень тревожности, что указывает на склонность видеть множество ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией, что может выражаться через излишнюю привязанность к близким, возбудимость, гиперактивность, подавленность или застенчивость. Нарушение сна и аппетита также могут быть свидетельством этого состояния.

– У пятнадцати респондентов – 32% преобладает несколько повышенный уровень тревожности. Данный уровень тревожности проявляется при восприятии определенных стимулов, которые человек считает опасными. Они связаны с ситуациями, угрожающими его престижу, самооценке, и самоуважению.

– У двадцати двух младших подростков – 47% наблюдается нормальный уровень тревожности. Такая тревожность, напротив, означает, что человек большинство ситуаций воспринимает как безопасные и может легко относиться к своим ошибкам.

Таким образом, младшие подростки, демонстрирующие повышенный уровень тревожности, требуют особого внимания. Такая тревожность может возникать как из-за фактических трудностей в важных для подростка сферах жизни, так и как результат внутренних конфликтов или проблем с самооценкой, несмотря на кажущееся наружное благополучие.

Анализ результатов, полученных с использованием методики «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев), позволяет сделать вывод о характере проявлений агрессии у младших подростков.

Большинство испытуемых продемонстрировали низкий уровень косвенной физической агрессии (55%), что может свидетельствовать о недостаточной выраженности тенденции к агрессивным действиям, осуществляемым опосредованно, без прямого физического контакта. Однако у значительной доли подростков (45%) наблюдается высокий уровень данного типа агрессии, что указывает на наличие склонности к агрессивным действиям скрытого характера, не направленным непосредственно на объект раздражения.

Что касается прямой вербальной агрессии, то более половины респондентов (57%) характеризуются низкими её проявлениями, что говорит о сравнительно сдержанном поведении в речевых ситуациях. Вместе с тем у 43% подростков отмечается высокий уровень прямой вербальной агрессии, что может проявляться в склонности к конфликтному общению, использованию оскорблений, угроз или иных форм агрессивного речевого поведения.

Схожее распределение наблюдается и в показателях косвенной вербальной агрессии: у 57% участников исследования она выражена слабо, в то время как 43% демонстрируют высокие показатели. Это может указывать на наличие у части подростков тенденции к агрессивным высказываниям в обход прямой конфронтации, включая сплетни, сарказм и иные формы опосредованной речевой агрессии.

Наиболее выраженное различие наблюдается в уровне прямой физической агрессии: 62% подростков демонстрируют её низкий уровень, что свидетельствует о преобладании самоконтроля и отсутствия склонности к открытому физическому насилию. Однако у 38% респондентов данный тип агрессии проявляется на высоком уровне, что может представлять собой потенциальный риск развития агрессивных форм поведения в реальных межличностных взаимодействиях.

Таким образом, результаты диагностики указывают на то, что хотя большинство младших подростков склонны к менее выраженным формам агрессивного поведения, значительная часть исследуемых демонстрирует высокий уровень как вербальной, так и физической агрессии, что требует дополнительного внимания со стороны педагогов и психологов в целях профилактики деструктивных форм поведения.

Из полученных данных можно сделать вывод, что прямая вербальная агрессия наблюдается чаще, чем прямая физическая агрессия. Также можно отметить, что косвенная вербальная агрессия более распространена среди респондентов, чем косвенная физическая агрессия. При этом высокий уровень агрессии охватывает примерно 40-45% обследованных лиц в каждой из категорий.

Существует ли взаимосвязь между уровнем тревожности и уровнем агрессивного поведения младших подростков данной группы?

Для ответа на этот вопрос мы использовали метод математической статистики – t-критерий Спирмена.

По результатам математической статистики были выявлены как положительные, так и отрицательные связи между различными видами агрессии и видами тревожности респондентов данной группы. Так были выявлены следующие прямые положительные связи:

– Между прямой вербальной агрессией (дразнилки и оскорбления) и межличностной тревожностью (тревожность, связанная с ситуациями общения) ($r_s=0,412$ при $p=0,05$). Т.е., увеличение вербальной агрессии приводит к увеличению межличностной тревожности подростков данной группы. Это может быть связано с необходимостью поддержания самооценки за счет уничижения других или с недостатком уверенности в себе, что приводит к агрессивным высказываниям. Важно учитывать эту взаимосвязь при анализе межличностных конфликтов и развитии коммуникативных навыков для конструктивного выхода из конфликтных ситуаций.

– Между косвенной вербальной агрессией (угрозы или обвинения) и школьной тревожностью (ситуации, связанные со школой, общением с учителями) ($r_s=0,303$ при $p=0,05$). Рост вербальной агрессии приводит к увеличению школьной тревожности. Представляется обоснованным предположение, что вербальные угрозы, критика и обвинения, исходящие как от сверстников, так и от взрослых, оказывают значительное влияние на эмоциональное состояние учащихся младшего подросткового возраста. Подобные воздействия способны усилить чувство неуверенности, тревоги и социальной уязвимости, особенно в условиях возрастной нестабильности и повышенной чувствительности к внешним оценкам. Понимание этой связи может быть полезным для разработки программ по предотвращению и уменьшению агрессивного поведения в школьной среде и улучшения психологического благополучия детей.

– Между прямой физической агрессией (непосредственное физическое воздействие на другого) и самооценочной тревожностью (ситуации, актуализирующие представление о себе) ($r_s=0,367$ при $p=0,05$). Это позволяет предположить, что младшие подростки нашей выборки, склонные к физической агрессии, могут испытывать более высокий уровень тревожности относительно собственного представления о себе.

– Между прямой физической агрессией (непосредственное физическое воздействие на другого) и межличностной тревожностью (тревожность, связанная с ситуациями общения) ($r_s=0,364$ при $p=0,05$). Данная корреляция указывает на то, что рост прямой физической агрессии увеличивает уровень межличностной тревожности.

Отрицательные корреляционные связи были выявлены между косвенной вербальной агрессией (в форме угроз или обвинений) и самооценочной тревожностью, связанной с ситуациями, актуализирующими представление о себе ($r_s = -0,379$ при $p = 0,05$). Так же, отрицательная корреляция была зафиксирована между косвенной физической агрессией и межличностной тревожностью ($r_s=-0,389$ при $p=0,05$). Данные результаты указывают на то, что по мере повышения уровня косвенной вербальной агрессии уровень тревожности, обусловленной оценкой собственной личности, имеет тенденцию к снижению, а причинение какого-либо материального ущерба, как одного из показателей косвенной физической агрессии, снижает уровень межличностной тревожности младших подростков данной группы.

Выводы. Согласно полученным результатам, мы можем констатировать, что наша гипотеза о существовании взаимосвязи между уровнем тревожности и выраженностью агрессивного поведения у младших подростков данной группы подтвердилась. Было доказано, что показатели тревожности и агрессивности тесно связаны между собой.

Выявление и осмысление этой взаимосвязи представляет практическую ценность, так как позволяет разрабатывать и внедрять профилактические и коррекционные мероприятия, направленные на снижение уровня школьной тревожности и формирование благоприятной психологической атмосферы в образовательной среде.

Литература:

1. Аверин, В.А. Психология детей и подростков: учебное пособие / В.А. Аверин. – Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В.А., 2008. – 379 с.
2. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / [Л.И. Божович]; под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 2005. – 282 с.
3. Кинодо, Ж.-М. Приручение одиночества. Сепарационная тревога в психоанализе / Жан-Мишель Кинодо. – Москва: Когито-Центр, 2008. – 254 с.
4. Нехорошкова, А.Н. Проблема тревожности как сложного психофизиологического явления / А.Н. Нехорошкова, А.В. Грибанов, Ю.С. Джос // Экология человека. – 2018. – № 6. – С. 47-54
5. Рубцов, В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В.В. Рубцов, И.Т. Ивошина. – Москва: МГППУ, 2003. – 156 с.
6. Смирнов, А.А. Психология ребенка и подростка / А.А. Смирнов. – Москва: Работник просвещения, 1930. – 271 с.
7. Сорокоумова, С.Н. Исследование понятийного мышления младших подростков как компонента психологической готовности к переходу из начальной в основную школу / С.Н. Сорокоумова, М.С. Коробинцева // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1. – 12 с.
8. Тревога и тревожность: хрестоматия / сост. В.М. Астапов. – Санкт-Петербург, 2015. – 327 с.
9. Шэффер, Д. Дети и подростки: психология развития / Д. Шэффер. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 976 с.

Психология

УДК 378.2

кандидат психологических наук Казберов Павел Николаевич
Федеральное казенное учреждение Научно-исследовательский
институт Федеральной службы исполнения наказаний (г. Москва)

РОЛЬ ПРОЯВЛЕНИЯ ГНЕВА И АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В АДАПТАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ К ПЕНИТЕНЦИАРНЫМ И ПОСТПЕНИТЕНЦИАРНЫМ УСЛОВИЯМ

Аннотация. Проблемный вопрос проявления различных негативных эмоций (гнев, агрессивность и т.д.) и связанного с ними деструктивно-агрессивного поведения был и остается актуальным для уголовно-исполнительной системы (далее – УИС). Проявление этого проблемного вопроса в современных условиях требует своевременного методологического, методического и организационного обеспечения со стороны руководства пенитенциарной психологической службы, а также ведомственных научно-исследовательских подразделений. Необходимо отметить, что со стороны руководства пенитенциарной психологической службы, а также ведомственных научно-исследовательских подразделений проводится постоянная профилактическая (исследовательская и практическая) работа, направленная на минимизацию проявления различных негативных эмоций (гнев, агрессивность и т.д.) и связанного с ними деструктивно-агрессивного поведения осужденных. Тем не менее, полностью нивелировать эти проявления пока не удается. В материалах публикации определяется, что в процессе эволюционного развития как цивилизации в целом, так и в процессе филогенеза, человек испытывая различные проявления трудностей и дистресса учился преодолевать их. Феномен проявления такой эмоции как гнев и умения регулировать (управлять) своим поведением при ее ощущении (саморегуляция), сыграли ведущее значение для выживания и дальнейшего развития человечества как вида. В условиях современности, живя в социуме, мы не часто испытываем необходимость в физической защите и самозащите. Но вопрос психологической безопасности (информационной, от физического воздействия) по-прежнему актуален, часто провоцируя нас на проявление гнева и иных форм агрессивно-деструктивного поведения. Это положение еще более усугубляет проблему криминальной агрессии, а также различных негативных эмоций (гнев, агрессивность и т.д.) и связанного с ними деструктивно-агрессивного поведения осужденных. Все это определяет необходимость оптимизации существующего методологического, методического и организационного обеспечения психологической работы с осужденными со стороны руководства пенитенциарной психологической службы, а также ведомственных научно-исследовательских подразделений. По итогам проведенного исследования удалось установить, что обучение осужденных навыкам регулирования и управления психо-эмоциональным состоянием, способствует развитию рефлексии, осознанию актуального состояния и вытекающего из него поведения, с дальнейшей возможностью снижения интенсивности агрессивных реакций уже в условиях пенитенциарной социальной адаптации. При этом, критериями эффективности выбранного метода воздействия выступают: тестологические показатели по методикам диагностики показателей и форм агрессии, оценки показателей анкетирования осужденных, а также показатели групповой динамики экспериментальной группы осужденных.

Ключевые слова: негативные эмоции, осужденные, гнев, агрессивность, пенитенциарные условия, пенитенциарная адаптация, уголовно-исполнительная система, тестологические показатели, групповая динамика, ресоциализация, критерии эффективности.

Annotation. The problematic issue of the manifestation of various negative emotions (anger, aggressiveness, etc.) and the destructive-aggressive behavior associated with them has been and remains relevant for the penal system (hereinafter referred to as the PIS). The manifestation of this problematic issue in modern conditions requires timely methodological, methodical and organizational support from the leadership of the penitentiary psychological service, as well as departmental research units. It should be noted that the leadership of the penitentiary psychological service, as well as departmental research units, carries out ongoing preventive (research and practical) work aimed at minimizing the manifestation of various negative emotions (anger, aggressiveness, etc.) and the destructive-aggressive behavior of convicts associated with them. However, it has not yet been possible to completely neutralize these manifestations. The publication materials determine that in the process of evolutionary development of both civilization as a whole and in the process of phylo- and ontogenesis, man, experiencing various manifestations of difficulties and distress, learned to overcome them. The phenomenon of manifestation of such emotion as anger and the ability to regulate (manage) one's behavior when feeling it (self-regulation), played a leading role in the survival and further development of humanity as a species. In modern conditions, living in society, we do not often feel the need for physical protection and self-defense. But the issue

of psychological safety (information, from physical impact) is still relevant, often provoking us to display anger and other forms of aggressive-destructive behavior. This situation further aggravates the problem of criminal aggression, as well as various negative emotions (anger, aggressiveness, etc.) and the destructive-aggressive behavior of convicts associated with them. All this determines the need to optimize the existing methodological, methodical and organizational support for psychological work with convicts by the leadership of the penitentiary psychological service, as well as departmental research units. Based on the results of the study, it was possible to establish that teaching convicts the skills of regulating and managing their psycho-emotional state contributes to the development of reflection, awareness of the current state and the behavior resulting from it, with the subsequent possibility of reducing the intensity of aggressive reactions already in the conditions of penitentiary social adaptation. At the same time, the criteria for the effectiveness of the selected method of influence are: testological indicators according to the methods of diagnosing indicators and forms of aggression, assessing the indicators of the questionnaire of convicts, as well as indicators of group dynamics of the experimental group of convicts.

Key words: negative emotions, convicts, anger, aggressiveness, penitentiary conditions, penitentiary adaptation, penal system, test indicators, group dynamics, resocialization, effectiveness criteria.

Введение. По мере развития эволюции, формирования современной цивилизации, а также филогенеза, человек в отдельности и все человечество вместе взятое, преодолевали всевозможные препятствия, трудности, постоянно сталкивались с опасностями [12, С. 211]. Именно феномен проявления такой эмоции как гнев сыграл ключевую роль в преодолении указанных выше препятствий, трудностей и опасностей [8, С. 141]. Эта эмоция имела ведущее значение для выживания человека как вида.

Изложение основного материала статьи. Указанная выше актуальность вопроса проявления различных негативных эмоций (гнев, агрессивность и т.д.) и связанного с ними деструктивно-агрессивного поведения обусловила определение цели нашего исследования, а в частности раскрытие роли (значения) проявления гнева и агрессивного поведения в адаптации осужденных к пенитенциарным и пост пенитенциарным условиям жизни.

Достижению цели исследования способствовало разрешение соответствующих задач, а именно:

- изучение роли (значения) проявления различных негативных эмоций (гнев, агрессивность и т.д.) и связанного с ними деструктивно-агрессивного поведения в процессе эволюции, формирования современной цивилизации, а также в процессе филогенеза человечества [3, С. 345];

- осуществление анализа предположения (гипотезы) о том, что деструктивная агрессия, ее проявление, является мотивированным деструктивным поведением, противоречащим нормам и правилам сосуществования людей в обществе и способна привести человека к нарушению уголовных норм (законодательства);

- определение положения, является ли агрессия, проявление ее различных деструктивных форм в отношениях между осужденными и в отношениях осужденных с сотрудниками, актуальной проблемой для деятельности исправительных учреждений [2, С. 52];

- изучение опыта решения одной из наиболее сложных задач для уголовно-исполнительной системы исполнения наказаний – коррекционного воздействия на личность осужденного, исправление тех ее черт (гневливость, агрессивность, враждебность), которые привели к конфликту с социумом и законом.

В ходе научно-исследовательской работы применялись такие методы, как:

- метод анализа организационных, нормативных правовых документов, регламентирующих психологическую работу пенитенциарных психологов по минимизации проявления различных негативных эмоций (гнев, агрессивность и т.д.) и связанного с ними деструктивно-агрессивного поведения осужденных;

- метод анализа теоретико-методических и методологических источников, посвященных рассматриваемому проблемному вопросу;

- метод включенного наблюдения за процессом коррекционного воздействия пенитенциарных психологов в отношении проявления различных негативных эмоций (гнев, агрессивность и т.д.) и связанного с ними деструктивно-агрессивного поведения осужденных.

Современный человек, все реже испытывая необходимость в физической самозащите, и все чаще в психологической безопасности, по-прежнему подвержен гневу. Причин тому может быть множество: боль, ощущение дискомфорта, стресс, голод, усталость, ограничение физической свободы.

Гнев создает в человеке готовность к действию для преодоления причин, спровоцировавших гневную реакцию, мобилизует силы и мужество. Однако, рождая импульс к действию, эмоция гнева не решает, в какой форме это действие будет реализовано – решает сам человек. Это может выражаться в форме настойчивости, инициативности, упорстве в достижении цели, преодолении препятствий. Другой моделью поведения в гневе является агрессивная реакция, содержащая угрозу или наносящая ущерб другим [7, С. 72].

В свою очередь агрессия, ее проявление, является мотивированным деструктивным поведением, противоречащим нормам и правилам сосуществования людей в обществе. Агрессия наносит вред объектам нападения, приносит физический ущерб людям и вызывает у них психологический дискомфорт (негативные переживания, состояние напряжения, страха, подавленности) [5, С. 180].

Итогом такого агрессивного поведения может стать конфликт с законом и последующее осуждение к отбыванию наказания в местах лишения свободы [1, С. 29; 4, С. 211]. Да и в местах лишения свободы социально-психологическая обстановка нередко сопровождается деструктивным, агрессивным поведением, как в плоскости отношений «осужденный-осужденный», так и в плоскости отношений «осужденный-сотрудник» [6, С. 180; 11, С. 18]. Проявление различных форм агрессии, направленных на других осужденных, а также на сотрудников учреждений, является одной из актуальных проблем деятельности исправительных учреждений [9, С. 18].

В случае, если профессиональная деятельность психолога учреждения и начальника конкретного отряда осуществлялась не на должном уровне и социально-психологическая обстановка среди осужденных в малых группах и в отрядах не отличалась позитивностью, то осужденные за время отбывания уголовного наказания приобретают такие качества как: эмоциональная несдержанность, ощущение собственной несостоятельности, ущербности, неудовлетворенности, наличие трудности в установлении контактов с окружающими. Такая ситуация затрудняет адаптацию осужденного к свободе, усиливая защитные механизмы в виде агрессивных действий – нападения, угрозы (как наиболее изученных и привычных форм реагирования на раздражающие факторы) [10, С. 118].

Одной из наиболее сложных задач для уголовно-исполнительной системы исполнения наказаний является корректирующее воздействие на личность осужденного, исправление тех ее черт (гневливость, агрессивность, враждебность), которые привели к конфликту с социумом.

При осуществлении психокоррекционной работы с осужденными важно соблюдать принцип добровольности. Агрессивные индивидуумы редко приходят на психокоррекцию добровольно и характеризуются отрицанием виновности,

обвинением жертвы, отказом взять ответственность на себя. Нельзя привлекать осужденных к такой работе под угрозой дисциплинарных взысканий, внешняя мотивация, скорее всего, не приведет к необходимым личностным изменениям. Психологу и начальникам отрядов нужно проводить с осужденными индивидуальную работу, убеждая в необходимости общения с психологом.

По неофициальному статусу психокоррекционную работу можно проводить с представителями всех стратов (уровней). Для пренебрегаемых требуются специальные программы, направленные на развитие их эмоционально-волевой сферы, уверенности в себе.

Агрессия как поведение является наследуемым механизмом взаимодействия со средой. Это некий атавизм, приобретенный человеком от предков животных и его биологическое значение – обеспечение необходимых для нормальной жизнедеятельности дистанций между особями, в рассредоточении последних, в разграничении индивидуальных или стадных территорий, в расширении обитаемых территорий, а также в установлении отношений соподчинения.

Переноса процессы, проходящие в животном мире на взаимодействие в человеческом сообществе (в частности, исправительные учреждения), можно провести параллель и объяснить агрессивное поведение заключенных тем, что они, таким образом, завоевывают необходимое пространство и статус (дистанцию между другими осужденными). Кроме того, наличие близкого сходства между агрессивным поведением животных может быть объяснимо тем, что в своем большинстве исправительные колонии наполнены людьми, с интеллектуальными показателями ниже среднего. Чем ниже когнитивный компонент, тем выше вероятность использования природных поведенческих механизмов реагирования.

Следует отличать агрессию, как поведение от агрессии, как личностной характеристики, и здесь уже речь пойдет об агрессивности. Лица с повышенными показателями агрессивности, склонны и постоянно готовы прибегать к агрессивному поведению.

Криминальная агрессия – это комплексное понятие, включающее в себя прямую, физическую, активную агрессию. Агрессивное поведение может быть направлено на себя, принимая форму аутоагрессии, некоторые формы агрессивного поведения, а также направлено во вне, внешностная агрессия.

Выводы. В заключение отметим то, что опыт работы пенитенциарных психологов определяет, что разрешению указанных выше психологических проблем осужденных, способствует применение тренинга с применением техник рационально-эмотивной терапии.

Практика неоднократно показала, что обучение осужденных навыкам регулирования и управления психо-эмоциональным состоянием, способствует развитию рефлексии, осознанию актуального состояния и вытекающего из него поведения, с дальнейшей возможностью снижения интенсивности агрессивных реакций. Критериями эффективности выбранного метода воздействия выступают:

- тестологические показатели по методике диагностики показателей и форм агрессии Басса-Дарки, полученные на этапе оценки результатов психокоррекционного воздействия и их сравнения с результатами контрольной группы;
- оценка показателей анкет на завершающем этапе работы с определением того, насколько осужденные усвоили предлагаемый им материал;
- показатели групповой динамики экспериментальных групп - активность участников при выполнении предложенных техник, выполнение домашних заданий.

Литература:

1. Греков, М.Л. Тюремные системы: состояние, перспективы: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08 / М.Л. Греков. – Краснодар, 2000. – 211 с.
2. Ениколопов, С.Н. Психотерапия при психотравматических стрессовых расстройствах / С.Н. Ениколопов // Российский психиатрический журнал. – 1998. – № 3. – С. 50-56
3. Когнитивная психотерапия расстройств личности: Практикум по психотерапии / под ред. А. Бека, А. Фримена. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 544 с.
4. Методика определения уровня депрессии (В.А. Жмуров). Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. И.Б. Дерманова. – Санкт-Петербург: Речь, 2002. – 350 с.
5. Мокрецов, А.И. Предупреждение конфликтов в местах лишения свободы: учебное пособие / А.И. Мокрецов, А.В. Кокурин. – Москва: НИИ ФСИН России, 2006. – 130 с.
6. Кулакова, С.В. О разработке критериев оценки деятельности психологов Центров исправления осужденных исправительного учреждения / С.В. Кулакова [и др.] // Проблемы правового регулирования деятельности уголовно-исполнительной системы. – Москва: НИИИТ ФСИН России, 2014. – Ч. 1. – 97 с.
7. Фенихель, О. Психоаналитическая теория неврозов / О. Фенихель; пер. с англ. – 2-е изд. – Москва: Академический Проект, 2005. – 350 с.
8. Соболев, Н.Г. Тренинг по разрешению конфликтных ситуаций в работе с несовершеннолетними осужденными: Примерная тренинговая программа / Н.Г. Соболев. – Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2011. – 86 с.
9. Собчик, Л.Н. СМЛ (ММР) Стандартизированный многофакторный метод исследования личности / Л.Н. Собчик. – Санкт-Петербург: Речь, 2009. – 224 с.
10. Черепанова, Е.М. Саморегуляция и самопомощь при работе в экстремальных условиях: Руководство для спасателей и другого персонала служб быстрого реагирования / Е.М. Черепанова. – Москва: МГППУ, 2015. – 34 с.
11. Энциклопедия юридической психологии / под ред. А.М. Столяренко. – Москва: Юнити-Дана, 2003. – 543 с.

Психология

УДК 378.2

кандидат психологических наук Казберов Павел Николаевич

Федеральное казенное учреждение Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний (г. Москва)

ЗНАЧЕНИЕ ФРУСТРАЦИИ В ЗАПУСКЕ АГРЕССИВНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Аннотация. Проблематика проявления различных форм агрессивного поведения осужденных в местах лишения свободы, к сожалению, не теряет своей актуальности и значимости. Отметим, что как в теории этого проблемного вопроса, так и на практике, он проявляется в плоскости отношений «осужденный – осужденный», так и в плоскости отношений «осужденный – сотрудник». То есть актуальность этой проблематики подчеркивается возможными негативными последствиями деструктивно-агрессивного поведения осужденных в отношении сотрудников-представителей

администрации исправительных учреждений всех видов. К сожалению, случаи такого деструктивно-агрессивного поведения осужденных в отношении сотрудников имеют место быть и являются общеизвестными благодаря работе средств массовой информации. Конечно же, большая масса (доля) деструктивно-агрессивного поведения осужденных нивелируется благодаря качественно организованной профилактической работе психологов, начальников отрядов и представителей иных служб, например, путем задействования осужденных в работе по благоустройству территорий исправительных учреждений, а также их привлечения к оплачиваемой работе на производстве исправительных учреждений. К числу иных видов проявления конструктивной агрессии (агрессивности, конкурентоспособности) относятся: участие осужденных в различных спортивных соревнованиях, в различных видах творческих конкурсов, число которых значительно на сегодняшний день. Запускные механизмы проявления деструктивно-агрессивного поведения осужденных попросту не срабатывают, так как появляющиеся фрустрационные и деструктивные эмоции, мотивы были своевременно канализированы (направлены) в конструктивное русло: спорт, труд, творческие конкурсы, тренинги и т.д. В материалах статьи также определяется и то, что в области проблематики проявления агрессивных форм поведения осужденных в местах лишения свободы далеко не последнее место в запуске (придании импульса) занимает ситуация ощущения фрустрации у лиц, отбывающих уголовное наказание. Исследователям рассматриваемого нами проблемного вопроса известно, что существует два вида агрессии: агрессия враждебная и агрессия инструментальная. Именно в этом положении, раскрытом психологами-исследователями, кроется разгадка возможности нивелирования и минимизации проявления деструктивно-агрессивного поведения осужденных в плоскости отношений «осужденный – осужденный», а также в плоскости отношений «осужденный – сотрудник». В публикации также рассматривается следующее положение, разработанное представителями психодинамического подхода, определяющее, что ведущей детерминантой агрессивного поведения является фрустрация – блокирование или создание помех для какого-либо целенаправленного поведения, чувство физического или психологического препятствия чему-то, что мы очень хотим сделать. В роли препятствием могут выступать как физические помехи, правила, законы, так и собственная неспособность индивида к эффективной эмоциональной саморегуляции. Об этих и иных положениях, касающихся значения фрустрации в запуске агрессивных форм поведения осужденных в местах лишения свободы, идет речь в данной статье.

Ключевые слова: поведение осужденных, фрустрация, агрессия, исправительные учреждения, уголовно-исполнительная система, ресоциализация, деструктивно-агрессивное поведение, враждебная агрессия, инструментальная агрессия.

Annotation. The problem of manifestation of various forms of aggressive behavior of convicts in places of deprivation of liberty, unfortunately, does not lose its relevance and significance. It should be noted that both in the theory of this problematic issue and in practice, it manifests itself in the plane of relations «convict – convict», and in the plane of relations «convict – employee». That is, the relevance of this problem is emphasized by the possible negative consequences of destructive-aggressive behavior of convicts in relation to employees-representatives of the administration of correctional institutions of all types. Unfortunately, cases of such destructive-aggressive behavior of convicts in relation to employees do occur and are well-known thanks to the work of the media. Of course, a large mass (share) of destructive-aggressive behavior of convicts is leveled thanks to the well-organized preventive work of psychologists, heads of detachments and representatives of other services, for example, by involving convicts in work on the improvement of the territories of correctional institutions, as well as their involvement in paid work in the production of correctional institutions. Other types of constructive aggression (aggressiveness, competitiveness) include: participation of convicts in various sports competitions, in various types of creative competitions, the number of which is significant today. The trigger mechanisms for the manifestation of destructive-aggressive behavior of convicts simply do not work, since the emerging frustration and destructive emotions, motives were promptly channeled (directed) into a constructive channel: sports, work, creative competitions, trainings, etc. The materials of the article also determine that in the field of the problem of the manifestation of aggressive forms of behavior of convicts in places of deprivation of liberty, the situation of frustration in persons serving a criminal sentence occupies far from the last place in the launch (giving impetus). Researchers of the problematic issue we are considering know that there are two types of aggression: hostile aggression and instrumental aggression. It is in this position, revealed by research psychologists, that lies the key to the possibility of leveling and minimizing the manifestation of destructive-aggressive behavior of convicts in the plane of «convict – convict» relations, as well as in the plane of «convict – employee» relations. The publication also examines the following position, developed by representatives of the psychodynamic approach, which determines that the leading determinant of aggressive behavior is frustration – blocking or creating obstacles for any purposeful behavior, a feeling of physical or psychological obstacle to something that we really want to do. The role of obstacles can be both physical obstacles, rules, laws, and the individual's own inability to effectively emotional self-regulate. These and other positions concerning the importance of frustration in triggering aggressive forms of behavior of convicts in places of deprivation of liberty are discussed in this article.

Key words: behavior of convicts, frustration, aggression, correctional institutions, penal system, resocialization, destructive-aggressive behavior, hostile aggression, instrumental aggression.

Введение. Актуальность предикторов проявления различных форм агрессивного поведения осужденных в местах лишения свободы была и остается весьма очевидной [2, С. 138; 4, С. 211]. Проблемный вопрос о том, что собственно запускает (способствует) проявлению весьма широкого спектра разных форм агрессивного поведения осужденных всегда очень интересовал как пенитенциарных психологов-практиков, так и психологов-исследователей образовательных организаций и научно-исследовательских учреждений ФСИН России [5, С. 101; 6, С. 112].

Как определяет ряд исследований в области проблематики проявления агрессивных форм поведения осужденных в местах лишения свободы далеко не последнее место в запуске (придании импульса) занимает ситуация ощущения фрустрации у лиц, отбывающих уголовное наказание [1; 7].

Изложение основного материала статьи. Актуальность проблематики значения фрустрации в запуске агрессивных форм поведения осужденных в местах лишения свободы, определенная нам выше, способствовала формулированию цели исследования, которая определена нами как выявление значения фрустрации в запуске агрессивно-деструктивных форм поведения лиц, осужденных к отбыванию уголовного наказания.

Для достижения цели нашего исследования было необходимо решить следующие задачи:

- раскрыть современные и актуальные на данный момент теоретико-методические представления психологов-исследователей проблемного вопроса агрессивных форм поведения осужденных в местах лишения свободы;
- рассмотреть теоретические и прикладные аспекты вопроса предположительных причин агрессивного поведения осужденных;
- изучить теоретические и прикладные представления пенитенциарных психологов о фрустрации, как о ведущей детерминанте агрессии осужденных, выступающей как блокировка, препятствие против мотивированного поведения;
- осуществить анализ существующего в пенитенциарной психологии положения, определяющего, что следствием фрустрации выступает агрессия, соответственно агрессия – итог проявления фрустрации. При этом толерантность (устойчивость) к фрустрационному воздействию выступает качеством индивидуальным и от этого может зависеть степень и

частота агрессивного импульса. При этом, где-то между фрустрацией и агрессией проявляются промежуточные звенья, а именно посылы к проявлению агрессивности, выступающие в виде стимулов, которые способствуют активации агрессии и гнева у осужденных.

В процессе реализации научно-исследовательской работы нами реализовывались следующие методы:

- метод сравнительного анализа имеющихся теоретико-методологических и методических литературных источников по проблематике роли и значения фрустрации в запуске агрессивных форм поведения осужденных в местах лишения свободы;

- метод анализа нормативных правовых, а также организационных источников, детализирующих прикладные аспекты рассматриваемой в публикации проблематики;

- метод включенного наблюдения за разрешением прикладных проблем пенитенциарными психологами в направлении профилактического нивелирования и минимизации деструктивно-агрессивных форм поведения осужденных в местах лишения свободы.

В материалах своих исследований Р. Бэрн и Д. Ричардсон различают два таких вида агрессии, как агрессия враждебная и агрессия инструментальная [8, С. 216]. Исследователями отмечается, что свое проявление агрессия враждебная выражает в стремлении нанести ущерб, либо зло объекту нападков. Агрессия враждебная является побуждаемым поведением, выступает как реакция на некое событие, действие, ситуацию или явление. Она формулируется как осознанное и целенаправленное намерение, предназначенное для причинения вреда окружающим [3, С. 311].

Агрессия инструментальная, в свою очередь, представлена инцидентами, в которых ущерб, либо зло самоцелью не выступают. Здесь агрессия выступает в роли инструмента для достижения преследуемой цели посредством самоутверждения, принуждения. Агрессия инструментальная, посредством запугивания, принуждения, либо влияния используется как одно из средств достижения, при этом цель субъекта агрессии носит нейтральный характер [9, С. 11; 10, С. 201].

Предположительные причины агрессии могут быть различными, это зависит от психологических направлений, занимающихся изучением агрессии. Одни психологи трактуют агрессию как основанное на инстинктах поведение, чья динамика (частота и сила проявления агрессивных тенденций) зависит от особенностей темперамента, характера, психических особенностей человека, состояния здоровья. Другие, – как приобретенное с помощью наблюдения и научения (в семье, в среде сверстников, рабочих коллективах) [11; 12].

Ряд ученых, в том числе и представители психодинамического подхода, считают, что фрустрация выступает ведущей детерминантой агрессивного поведения. Она создает затруднения для реализации мотивированного поведения, направленного на достижение поставленных целей. В виде помех могут выступить социальные нормы поведения, существующие законы, физические помехи, правила поведения. При этом, агрессия и гнев проявляются сразу, в случае значительности помехи. В случае неочевидности, незначительности помех, эмоциональное отреагирование может и не достигнуть ситуации проявления агрессии и гнева осужденных. Эта теория в рамках данной программы представляет особый интерес.

Осужденные находятся в условиях вынужденной изоляции, и это является одним из главных фрустрирующих факторов. Отбывание наказания в местах лишения свободы, безусловно, является травмирующим фактором, который глубоко затрагивает психику и нервную систему. В этих условиях человек теряет связь с привычной деятельностью. Как личность он утрачивает основное право: право выбора – его жизнь регламентирована режимом содержания. Эти события резко отличаются от всего предыдущего опыта и в стремлении человека избежать дискомфорта могут провоцировать отрицательные реакции (агрессивные), как механизм для защиты болезненных переживаний.

Фрустрация часто приводит к агрессии, а агрессия – почти всегда результат фрустрации. Толерантность (устойчивость) к фрустрации является качеством индивидуальным и от этого может зависеть степень и частота агрессивного импульса. При низком уровне фрустрации вероятность агрессивного поведения будет либо отсутствовать, либо присутствовать в незначительной степени. Однако, фрустрация создает лишь готовность к агрессивному поведению.

Следствием фрустрации выступает агрессия, соответственно агрессия – итог проявления фрустрации. При этом толерантность (устойчивость) к фрустрационному воздействию выступает качеством индивидуальным и от этого может зависеть степень и частота агрессивного импульса. При этом, где-то между фрустрацией и агрессией проявляются промежуточные звенья, а именно посылы к проявлению агрессивности, выступающие в виде стимулов, которые способствуют активации агрессии и гнева у осужденных.

Агрессия и гнев не проявляются, в случае, когда следствием фрустрации не являются негативные эмоции и чувства. Но если негативные эмоции и чувства все-же проявляются, то когнитивная активность индивида будет влиять на его реальное поведение. Индивид реализует интерпретацию, объяснение проявления негативных эмоций и чувств. На этом этапе эмоциональный самоконтроль и когнитивные регуляторы фрустрированного человека определяют достигнет ли переживание фрустрации стадии проявления агрессии.

В продолжение темы фрустрации можно рассмотреть предположение о причинах агрессивного поведения как реакции на психотравмирующую ситуацию. Под психотравмирующей ситуацией понимаются ситуации, вызывающие рост эмоциональной напряженности. Здесь яркой иллюстрацией может стать концепция Г. Селье. Здесь функционально гнев на время блокирует актуализируемое стрессом ощущение дискомфорта.

Между тем, существуют и иные, менее разрушительные способы снятия напряжения. Отдельного внимания заслуживает эволюционный подход в проблеме агрессии. Гневная агрессия с этой точки зрения, мотивированна раздражением, при ней причиненный ущерб или повреждение, нанесенное жертве, уменьшает авersive эмоциональное состояние.

Родственным термином является враждебность. Человеческим поведением управляет постоянная потребность в разрядке агрессивной энергии (существует универсальный инстинкт агрессии, который обеспечивает контроль численности особей, отбор самых сильных животных, защита потомства и социальная организация). Агрессия является выражением универсальной эмоциональной предрасположенности, которая, подвержена культурной адаптации и зависит от индивидуального научения. Научение может влиять на выбор мишеней и торможение поведения.

Выводы. Таковы, в целом, основные содержательные аспекты вопроса значения фрустрации в запуске агрессивных форм поведения осужденных в местах лишения свободы. Отметим, в заключение еще раз, что подтверждено положение о том, что ведущей детерминантой агрессивного поведения осужденных к лишению свободы является фрустрация, то есть блокирование или создание помех для какого-либо целенаправленного поведения. Именно этот значимый аспект является, на наш взгляд, ключом к разрешению задачи минимизации деструктивно-агрессивных форм поведения осужденных.

Литература:

1. Дерманова, И.Б. Методика определения уровня депрессии: Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И.Б. Дерманова. – Санкт-Петербург: Речь, 2002. – 176 с.

2. Клиническая психиатрия / пер. с англ.; доп.; гл. ред. Т.Б. Дмитриева. – Москва: ГОЭТАР Медицина, 1998. – 602 с.
3. Когнитивная психотерапия расстройств личности: Практикум по психотерапии / под ред. А. Бека, А. Фримена. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 544 с.
4. Методика определения уровня депрессии (В.А. Жмуров). Диагностика эмоционально-нравственного развития / И.Б. Дерманова; ред. и сост. И.Б. Дерманова. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 350 с.
5. Мокрецов, А.И. Предупреждение конфликтов в местах лишения свободы: учебное пособие / А.И. Мокрецов, А.В. Кокурин. – Москва: НИИ ФСИН России, 2006. – 130 с.
6. Кулакова, С.В. О разработке критериев оценки деятельности психологов Центров исправления осужденных исправительного учреждения / С.В. Кулакова [и др.] // Проблемы правового регулирования деятельности уголовно-исполнительной системы. – Москва: НИИИТ ФСИН России, 2014. – Ч. 1. – 97 с.
7. Фенихель, О. Психоаналитическая теория неврозов / О. Фенихель; пер. с англ. – 2-е изд. – Москва: Академический Проект, 2005. – 350 с.
8. Соболев, Н.Г. Тренинг по разрешению конфликтных ситуаций в работе с несовершеннолетними осужденными: Примерная тренинговая программа / Н.Г. Соболев. – Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2011. – 86 с.
9. Собчик, Л.Н. СМИЛ (ММР) Стандартизированный многофакторный метод исследования личности / Л.Н. Собчик. – Санкт-Петербург: Речь, 2009. – 224 с.
10. Черепанова, Е.М. Саморегуляция и самопомощь при работе в экстремальных условиях: Руководство для спасателей и другого персонала служб быстрого реагирования / Е.М. Черепанова. – Москва: МГППУ, 2015. – 34 с.
11. Энциклопедия юридической психологии / под ред. А.М. Столяренко. – Москва: Юнити-Дана, 2003. – 543 с.

Психология

УДК 378.2

кандидат психологических наук Казберов Павел Николаевич
Федеральное казенное учреждение Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний (г. Москва)

МЕТОДИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОКАЗАНИЯ ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЧЛЕНАМ СЕМЕЙ ПОГИБШИХ СОТРУДНИКОВ УИС

Аннотация. Вопрос оказания экстренной психологической помощи членам семей погибших сотрудников ФСИН России всегда был актуальным для уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) и требующим своего организационного и методического разрешения, что проявлялось как в теоретической сфере, так и в прикладной сфере функционирования пенитенциарных психологов. К большому сожалению, в профессиональной деятельности пенитенциарных работников не наблюдается снижение экстремальности и негативного воздействия на личность сотрудника факторов психогенного риска. Наоборот, это негативное воздействие лишь усиливается, иногда приводя и к гибели сотрудников ФСИН России. Именно в таких ситуациях проявляется актуальность предоставления экстренной психологической помощи членам семей погибших сотрудников УИС. Многолетний опыт психологического сопровождения членов семей погибших сотрудников УИС, включая членов семей погибших сотрудников, выполнявших профессиональные задачи в служебно-боевых условиях, показывает, что наряду с самими сотрудниками негативное психологическое воздействие таких условий испытывают и близкие им люди (членам семей). Методические и организационно-содержательные аспекты оказания экстренной психологической помощи членам семей погибших сотрудников УИС, таким образом, являются актуальными и требующими своего разрешения для эффективного характера функционирования психологической службы ФСИН России. По итогам проведенного исследования удалось раскрыть ряд теоретических аспектов оказания экстренной психологической помощи, а в частности раскрыты такие категории, как «экстренная психологическая помощь» и «критический инцидент». Определены принципы организации и проведения экстренной психологической помощи. Установлена значимость реализации комплексного подхода при оказании помощи членам семей сотрудников УИС, регламентирующего положение о том, что наряду с экстренной психологической помощью оказание социальной, медицинской, правовой и информационной помощи обеспечивает восстановление функционального состояния личности, адекватное восприятие реальности, профилактирует актуализацию психосоматических проявлений и психических расстройств. В статье детально определяется, что разрешению рассматриваемых методических и организационно-содержательных аспектов оказания экстренной психологической помощи способствует также и компетентность психологов подразделений УИС в вопросах распознавания проявлений и динамики расстройства адаптации, острого стрессового расстройства и посттравматического стрессового расстройства, иных симптомокомплексов, определенных в МКБ-10.

Ключевые слова: экстренная психологическая помощь, компетентность психологов, методические аспекты, организационно-содержательные аспекты, пенитенциарные психологи, острое стрессовое расстройство, расстройство адаптации, симптомокомплекс.

Annotation. The issue of providing emergency psychological assistance to family members of deceased employees of the Federal Penitentiary Service of Russia has always been relevant for the penal system (hereinafter referred to as the PES) and requires its organizational and methodological resolution, which was manifested both in the theoretical sphere and in the applied sphere of functioning of penitentiary psychologists. Unfortunately, in the professional activities of penitentiary workers, there is no reduction in the extreme nature and negative impact of psychogenic risk factors on the personality of an employee. On the contrary, this negative impact only intensifies, sometimes leading to the death of employees of the Federal Penitentiary Service of Russia. It is in such situations that the relevance of providing emergency psychological assistance to family members of deceased employees of the PES is manifested. Many years of experience in psychological support for family members of deceased employees of the PES, including family members of deceased employees who performed professional tasks in combat conditions, shows that along with the employees themselves, their loved ones (family members) also experience the negative psychological impact of such conditions. Methodological, organizational and substantive aspects of providing emergency psychological assistance to family members of deceased employees of the Penitentiary System are thus relevant and require resolution for the effective functioning of the psychological service of the Federal Penitentiary Service of Russia. Based on the results of the study, it was possible to reveal a number of theoretical aspects of providing emergency psychological assistance, and in particular, such categories as «emergency psychological assistance» and «critical incident» were revealed. The principles of organizing and conducting emergency psychological assistance were determined. The importance of implementing an integrated approach in providing assistance to family members of employees of the Penitentiary System was established, regulating the provision that along with emergency psychological assistance, the provision of social, medical, legal and informational assistance ensures the restoration of the functional state of the

individual, adequate perception of reality, prevents the actualization of psychosomatic manifestations and mental disorders. The article defines in detail that the competence of psychologists of the penal system units in recognizing the manifestations and dynamics of adaptation disorder, acute stress disorder and post-traumatic stress disorder, and other symptom complexes defined in ICD-10 also contributes to the resolution of the considered methodological and organizational-substantive aspects of providing emergency psychological assistance.

Key words: emergency psychological assistance, competence of psychologists, methodological aspects, organizational and substantive aspects, penitentiary psychologists, acute stress disorder, adjustment disorder, symptom complex.

Введение. Проблематика оказания своевременной экстренной психологической помощи как сотрудникам уголовно-исполнительной системы, так и их родственникам становится все более актуальной день ото дня. И причиной тому является, прежде всего, усиление общего экстремального воздействия служебной деятельности на сотрудников, а также появление все новых факторов психогенного риска, воздействующих на личность сотрудника ФСИН России. Естественно то, что рефлексия этого негативного воздействия находит свое выражение не только в характере служебной деятельности, но и в стиле (поведенческих аспектах) отношений сотрудника с близкими (родными) людьми, членами семьи. А уже это, в свою очередь обеспечивает изменения, происходящие в эмоциональной сфере (состояниях) этих близких (родных) людей, членов семьи [2, С. 51; 3, С. 149].

Изложение основного материала статьи. Уже достаточно давно как в сфере теории психологии, так и в ее прикладной области фиксируется положение об «актуальности формирования службы оперативной (на ранней стадии) помощи клиенту психологом, в силу известной закономерности, согласно которой, чем раньше оказана эта помощь (прямо на месте инцидента), тем менее проявление негативных психологических последствий» [4, С. 139]. Разговор, таким образом, идет об оказании клиенту экстренной психологической помощи.

Актуальность рассматриваемого в публикации вопроса способствовала определению цели исследования – раскрытию основных методических и организационно-содержательных аспектов оказания экстренной психологической помощи членам семей погибших сотрудников УИС.

Соответственно цели были сформулированы задачи, подлежащие решению, а в частности:

- раскрытие содержания ряда категорий, относящихся к теоретической сфере проблемного вопроса оказания экстренной психологической помощи. В частности, рассмотрено определение категорий «критический инцидент», «экстренная психологическая помощь», а также цели, задачи и принципы ее реализации;
- определение требований к компетентности пенитенциарных психологов в вопросах распознавания проявлений и динамики расстройства адаптации, острого стрессового расстройства, посттравматического стрессового расстройства и иных симптомокомплексов, связанных с профессиональной деятельностью комбатантов;
- определение диагностических способностей по выявлению пенитенциарными психологами актуального состояния клиента и т.д.;
- раскрытие механизмов психологического реагирования клиентов (родственников сотрудников) на перенесенную психотравму и формирование компетентности пенитенциарных психологов в аспектах психодиагностики и психокоррекции последствий реагирования клиентов (родственников сотрудников) на перенесенную психотравму.

В процессе исследовательской работы использовались следующие методы:

- анализа имеющейся теоретико-методической литературы, посвященной изучаемой проблеме;
- анализа организационных источников, определяющих характер (сроки, содержание и т.д.) реализуемой практической психологической работы;
- анкетирования и интервьюирования пенитенциарных психологов;
- экспертной оценки начальниками психологических лабораторий качества оказания экстренной психологической помощи членам семей погибших сотрудников пенитенциарными психологами.

Под определением «экстренной психологической помощи» понимается комплекс психологических мероприятий, которые способствуют стабилизации проявлений негативных эмоций и функциональных состояний личности (группы лиц), травмированных по результатам пережитого критического инцидента [8, С. 321].

Экстренная психологическая помощь, по мнению ряда авторов, реализуется с целью стабилизации эмоционального состояния клиентов, нивелирования проявлений дистресса, а также стабилизации их жизнедеятельности [10, С. 18].

Результатом многолетней практики оказания кризисного вмешательства в экстремальных условиях является определение ряда принципов проведения экстренной психологической помощи:

- неотложность;
- предвидение возможного дальнейшего развития расстройств;
- целесообразность;
- наличие эмпатического контакта с клиентом;
- слушание и понимание клиента;
- поддержка, самоподдержка горяющего;
- активность психолога;
- экологичность (принцип «не навреди»);
- этапность и преемственность;
- ориентация на личностный рост и развитие;
- уважение человека, переживающего кризис [1, С. 107].

Реализация комплексного подхода при оказании помощи членам семей сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее – УИС), погибших при исполнении служебных обязанностей, то есть наряду с экстренной психологической помощью оказание социальной, медицинской, правовой и информационной помощи обеспечивает восстановление функционального состояния личности, адекватное восприятие реальности, профилактирует актуализацию психосоматических проявлений и психических расстройств.

Оказание экстренной психологической помощи, при проработке этапов горевания и трансформации острых стрессовых защитных реакций в стадию понимания, осуществляется близким погибших сотрудников ФСИН России в случае, если при горевании нарушается функциональное состояние члена семьи в качестве: способности к самоконтролю, саморегуляции эмоционального состояния и целеполаганию, принятию решений.

Психолог подразделения, осуществляющий экстренную психологическую помощь в отношении членов семей погибших сотрудников УИС, должен быть компетентен в вопросах «распознавания проявлений и динамики расстройства адаптации, острого стрессового расстройства (ОСР); посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), а также иных симптомокомплексов, определенных в МКБ-10 (и последующих) как «группа психогений» [6, С. 384].

Диагностика актуального состояния клиента используется в случае обращения кого-либо из членов семьи погибшего сотрудника ФСИН России по факту переживания горевания (критического инцидента) за помощью к психологу подразделения.

Гибель родственника (близкого человека) является одним из источников психической травматизации, которые возможно отнести к критическим. Согласно определению Дж. Митчела под определением «критический инцидент» понимается «какая-либо практическая ситуация, способствующая проявлению значительных эмоциональных реакций, негативно влияющих на функциональное состояние человека во время определенных событий, возможно после них (отсрочено)» [9, С. 341; 11, С. 107]. Категория «критический инцидент» уже давно используется в рамках психологии экстремальной деятельности в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации и часто оно отождествляется с такими категориями как «травма» и «психотравма». Если сотрудник пережил критический инцидент, то принято говорить, что индивид пережил психическую травматизацию.

По мнению автора «Опросника психического состояния», разработанного для определения проявлений симптомов дистрессовых и постстрессовых нарушений, Котенева И.О. «результат психологического отреагирования на травму состоит из трех фаз, то есть он как процесс развернут во времени» [8, С. 111; 12, С. 275]. К указанным фазам И.О. Котенев относит:

1. фазу психологического шока;
2. фазу «воздействие»;
3. фазу нормального реагирования.

Невзирая на неоднозначность взглядов различных исследователей вопроса последствий критических инцидентов, а в частности целесообразности их дифференциации в особые категории, на данном этапе выделяются и описываются острые стрессовые расстройства и посттравматические стрессовые расстройства.

Выводы. Психологическая проработка указанных выше фаз психологического отреагирования на травму является важной и, пожалуй, отдельной тематикой, требующей также и отдельного рассмотрения в последующих публикациях по рассматриваемой теме [5, С. 84; 7, С. 72]. В данной статье рассмотрены самые начальные и общие методические, организационно-содержательные аспекты оказания экстренной психологической помощи членам семей погибших сотрудников УИС, включая и указанные фазы психологического отреагирования. Все рассмотренные в материалах публикации аспекты актуальны для ежедневной работы пенитенциарных психологов и требуют соответствующего методического сопровождения.

Литература:

1. Дерманова, И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И.Б. Дерманова. – Санкт-Петербург: Речь, 2002. – С. 32-38
2. Ениколопов, С.Н. Психотерапия при психотравматических стрессовых расстройствах / С.Н. Ениколопов // Российский психиатрический журнал. – 1998. – № 3. – С. 50-56
3. Когнитивная психотерапия расстройств личности: практикум по психотерапии / под ред. А. Бека, А. Фримена. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 544 с.
4. Крок, Л. Психологическое воздействие терроризма / Л. Крок // Человек в экстремальных и трудных ситуациях. Руководство для психологов / под ред. О.В. Красновой. – Москва; Обнинск: НПП «Технограф», 2004. – С. 139-157
5. Кулакова, С.В. О разработке критериев оценки деятельности психологов Центров исправления осужденных исправительного учреждения / С.В. Кулакова [и др.] // Проблемы правового регулирования деятельности уголовно-исполнительной системы. – Москва: НИИИТ ФСИН России, 2014. – Ч. 1. – 97 с.
6. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем. Десятый пересмотр: в 3 т. / пер. с англ. – Москва: Медицина, 2018. – Т. 1. – 573 с.
7. Мезич, Д.Е. Международные обзоры по использованию МКБ-10 и связанных с ними диагностических систем / Д.Е. Мезич // Психопатология. – 2002. – № 3. – С. 72-75. – DOI: 10.1159/000065122
8. Психология экстремальных ситуаций: учебное пособие / под ред. Ю.С. Шойгу. – Москва: Смысл: Академия, 2009. – 243 с.
9. Собчик, Л.Н. СМИЛ (ММРП) Стандартизированный многофакторный метод исследования личности / Л.Н. Собчик. – Санкт-Петербург: Речь, 2009. – 224 с.
10. Федунина, Н.Ю. Экстренная психологическая помощь: законы жанра / Н.Ю. Федунина // Московский психотерапевтический журнал. – 2006. – № 4(51). – С. 6-25
11. Черепанова, Е.М. Саморегуляция и самопомощь при работе в экстремальных условиях / Е.М. Черепанова. – Москва, 2015. – 34 с.
12. Энциклопедия юридической психологии / под ред. А.М. Столяренко. – Москва: Юнити-Дана, 2003. – 543 с.

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук, профессор Карпова Елена Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования уровня учебной мотивации и показателей психологического благополучия младших школьников в начале и конце обучения их в начальной школе, а также взаимосвязи этих параметров. Установлена отрицательная динамика учебной мотивации младших школьников – ее высокий уровень у первоклассников меняется на доминирование низкого уровня у четвероклассников. Обнаружены различия в психологическом благополучии испытуемых первых и четвертых классов. Для первоклассников характерна равномерность степени удовлетворенности всеми компонентами психологического благополучия. Несколько меньшая степень удовлетворенности отмечается по компоненту «отношения с другими», что связано еще только с начальными этапами становления взаимоотношений и формированием классного коллектива у детей этого возраста. У четвероклассников выявлено выраженное отрицательное отношение к школе и учителю в сочетании с удовлетворенностью отношениями в семье и с друзьями, а также с удовлетворенностью жизнью в целом. Раскрыто положение, согласно которому формирование психологического благополучия на протяжении младшего школьного возраста – это сложный, многовекторный процесс, зависящий от ряда факторов и обстоятельств, характеризующийся качественными изменениями, в том числе, и

противоположной направленности. И учебная мотивация, и психологическое благополучие претерпевают существенные, качественные трансформации на протяжении младшего школьного возраста, а их изменения к концу обучения в начальной школе достигают степени инверсии. Эмпирически доказана взаимосвязь учебной мотивации и психологического благополучия. Данная закономерность носит «сквозной» характер, поскольку выявляется для периодов и начала, и окончания обучения в начальной школе.

Ключевые слова: учебные мотивы, уровень учебной мотивации, психологическое благополучие, младшие школьники, начальная школа.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the level of educational motivation and indicators of psychological well-being of younger schoolchildren at the beginning and end of their primary school education, as well as the relationship between these parameters. The negative dynamics of the educational motivation of younger schoolchildren has been established – its high level among first-graders is replaced by the dominance of a low level among fourth-graders. Differences in the psychological well-being of the subjects of the first and fourth grades were found. The uniformity of the degree of satisfaction with all components of psychological well-being is characteristic for first-graders. A slightly lower degree of satisfaction is noted in the «relationships with others» component, which is related only to the initial stages of the formation of relationships and the formation of a classroom team among children of this age. The fourth-graders showed a pronounced negative attitude towards school and the teacher, combined with satisfaction with family and friends, as well as with life satisfaction in general. The article reveals the position according to which the formation of psychological well-being throughout primary school age is a complex, multi-vector process that depends on a number of factors and circumstances, characterized by qualitative changes, including those of the opposite orientation. Both academic motivation and psychological well-being undergo significant, qualitative transformations throughout primary school age, and their changes reach a degree of inversion by the end of primary school education. The relationship between educational motivation and psychological well-being has been empirically proven. This pattern is “end-to-end”, as it is revealed for the periods of both the beginning and the end of primary school education.

Key words: educational motives, level of educational motivation, psychological well-being, primary school students, elementary school.

Введение. Проблема учебной мотивации не теряет своей актуальности и в настоящее время, несмотря на, казалось бы, ее всестороннюю и разноплановую изученность на протяжении многих десятилетий [2; 4; 6; 9; 11; 13; 14; 16; 17; 21]. Вполне естественно, что на первый план выходило исследование факторов, которые могут оказывать влияние на учебную мотивацию, выступать детерминантами ее положительной или отрицательной направленности, причем как субъективного, так и объективного планов (пол, возраст, внеучебные интересы, адаптационные процессы, организация учебного процесса, отношение с учителем и сверстниками, особенности познавательных процессов и мн. др.). Вместе с тем, в связи со стремительно изменяющимися условиями современной жизни объективно необходимым становится изучение и других факторов, несомненно, оказывающих влияние и на развитие мотивационной сферы в целом, и на учебную мотивацию, в частности. Так, например, совершенно очевидно влияние цифровизации на учебную мотивацию школьников [12] и др. В ряду таких, требующих исследования факторов, можно выделить и фактор психологического благополучия.

Феномен психологического благополучия впервые был концептуализирован в конце 1960-х годов в работах Н. Брэдберна [5], где получили отражение классические теоретические положения, заложившие основу для последующих исследований. В дальнейшем научный дискурс обогатился за счёт разработки структурных компонентов данного конструкта. Значительный вклад в развитие этой области был внесён К. Рифф, которая в рамках своей мультикомпонентной модели выделила шесть ключевых аспектов психологического благополучия: самопринятие, позитивные межличностные отношения, автономию, способность к управлению средой, наличие жизненных целей и личностный рост [19]. Ею подчеркивается, что психологическое благополучие связано не только с получением удовольствия от жизни, но зависит и от преодоления трудностей. Были сформулированы различные концепции психологического благополучия, разработаны методики его исследования [20]. На наш взгляд, психологическое благополучие можно рассматривать как составляющую общего благополучия человека, причем, вполне вероятно, как основу, базовую.

На данный феномен существуют различные взгляды, однако, как показывает анализ, в содержании психологического благополучия везде отмечается роль положительных эмоций. Так, относительно младших школьников Ю.В. Героева подчеркивает, что расширение их эмоционального опыта во многом определяет психологическое благополучие личности ребенка [7]. Внимание к исследованию психологического благополучия обусловлено, по-видимому, осознанием того факта, что в настоящее время отмечаются различного рода дезадаптационные процессы и у взрослых, и у школьников, а также рост отрицательных переживаний, дисбаланс внутренних переживаний и др. Все это мешает полноценному функционированию и в социальной среде, и в обществе в целом или ограничивает его.

В современной психолого-педагогической науке особый исследовательский интерес вызывает проблема психологического благополучия детей младшего школьного возраста [1; 3; 7; 10; 15; 18; 22]. Данная проблема обусловлена высокой чувствительностью этого периода к формированию ключевых аспектов благополучия, что подтверждается многочисленными эмпирическими данными. Формирование психологического благополучия начинается с первых дней обучения и тесно связано с процессом адаптации к учебной деятельности. В дальнейшем его уровень становится значимым предиктором академической успешности, социальной адаптации и личностного развития ребенка. Структура психологического благополучия младших школьников представляет собой сложную систему, детерминированную множеством факторов. Среди ключевых детерминант выделяются следующие: межличностные отношения (например, с педагогами, сверстниками, родителями); уровень самооценки и самопринятия; тип учебной мотивации; влияние образовательной среды. Как справедливо отмечается в исследованиях, «школьное благополучие младших школьников детерминировано взаимодействием внутренних (личностных) и внешних (социально-педагогических) факторов, включая, с одной стороны, мотивационную сферу, а с другой – характер взаимодействия ребенка с учителями и институциональными условиями обучения» [8, С. 38].

Вместе с тем, собственно вопрос о том, как именно взаимосвязана учебная мотивация и психологическое благополучие у младших школьников исследован недостаточно. Наряду с этим, в современной научной литературе сохраняется дефицит исследований, посвященных выявлению специфических компонентов психологического благополучия младших школьников, требующих целенаправленного психолого-педагогического воздействия; недостаточно изучена онтогенетическая динамика данного феномена на различных этапах обучения в начальной школе и др.

Исходя из сказанного, цель исследования состояла в изучении взаимосвязи между показателями психологического благополучия и учебной мотивации у младших школьников, а также в исследовании уровня выраженности структурных компонентов психологического благополучия. Мы предположили, что, во-первых, к окончанию начальной школы наблюдается регресс как в показателях учебной мотивации, так и в параметрах психологического благополучия учащихся. Во-вторых, мы предположили также, что имеет место положительная взаимосвязь между уровнем психологического

благополучия и степенью сформированности учебной мотивации; причем, более высокие показатели психологического благополучия сопряжены с более выраженной учебной мотивацией.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическая база исследования включала учащихся 1-х и 4-х классов муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 8» г. Углича, что позволило осуществить сравнительный анализ показателей на начальном и завершающем этапах обучения в начальной школе.

В исследовании применялся комплекс психодиагностических методик, включающий: 1) методику Н.Г. Лускановой для оценки уровня школьной мотивации; 2) адаптированную Многомерную шкалу удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ) (О.А. Сычев и соавт.), основанную на оригинальном опроснике Е.С. Хюбнера. Опросник ШУДЖИ позволяет дифференцированно оценить удовлетворенность жизнью по пяти ключевым сферам: семейным отношениям, школьной среде, взаимодействию с педагогами, самоотношению и межличностным контактам со сверстниками, а также вывести интегральный показатель общей удовлетворенности жизнью.

Анализ результатов исследования учебной мотивации в сравниваемых группах выявил следующую картину: среди первоклассников доминирует высокий уровень мотивации (48% испытуемых), тогда как средний уровень зафиксирован у 20%, внешняя мотивация – у 12%, неустойчивая – у 8%, и низкий уровень – у 12% респондентов. Полученные данные свидетельствуют о полном спектре мотивационных типов, идентифицируемых применяемой методикой, с выраженным преобладанием позитивного отношения к учебной деятельности. Наряду с этим, можно говорить и о наличии половых различий в учебной мотивации. У мальчиков представлены все типы исследуемой мотивации, в то время как у девочек отсутствует неустойчивый тип, что указывает на более структурированную и стабильную, «определенную» мотивационную систему у последних.

Результаты испытуемых – четвероклассников носят, по сути, противоположный характер. А именно, лишь 6% учащихся сохраняют высокий уровень учебной мотивации, тогда как средний уровень отсутствует полностью. Преобладают негативные мотивационные показатели – 53% учащихся обнаруживают низкий уровень мотивации, сопровождающийся школьной дезадаптацией, а 29% демонстрируют неустойчивую мотивацию. Половых различий в данной группе не прослеживается. Сравнение результатов в группах испытуемых первых и четвертых классов, в целом показало, что в группе четвероклассников в 8 раз меньше испытуемых с высоким уровнем мотивации, отсутствуют испытуемые со средними показателями уровня учебной мотивации, появляется большое количество четвероклассников с неустойчивой мотивацией – их почти в 4 раза больше, чем в первом классе. Кроме того, имеет место существенный рост количества испытуемых – четвероклассников с низкой мотивацией (рост в более чем 4 раза). Наряду с этим, к концу обучения в начальной школе половые различия в учебной мотивации «стираются». Таким образом, можно заключить, что к концу обучения в начальной школе происходит резкое снижение учебной мотивации, угасает желание учиться и получать новые знания, что следует рассматривать, безусловно, как негативный факт. Выявленные закономерности вполне укладываются в представления А.К. Марковой о феномене «мотивационного вакуума», возникающего при переходе на следующую образовательную ступень и этим могут найти свое объяснение [17].

Результаты исследования психологического благополучия первоклассников демонстрируют относительную равномерность в показателях удовлетворенности по всем диагностируемым компонентам. Наблюдается лишь незначительное снижение уровня по параметру «отношения с другими», что, вероятно, отражает естественные адаптационные процессы, связанные с формированием новой системы социальных связей в начальный период школьного обучения.

Эмпирические данные свидетельствуют, что у 41% четвероклассников доминирует сопоставимая степень удовлетворенности семейными отношениями, межличностными контактами со сверстниками и общим уровнем жизненной удовлетворенности. Примечательно, что показатели удовлетворенности школьной средой и взаимодействием с педагогами оказались статистически незначимыми, что может интерпретироваться как проявление школьной дезадаптации и эмоциональной отстраненности от учебного процесса.

Проведенное исследование выявило существенную трансформацию структуры психологического благополучия в исследуемых группах (младших школьников) к завершению начального образования, характеризующуюся инверсионной динамикой. Наблюдается редукция структурных компонентов (с исчезновением отдельных элементов) и снижение уровня удовлетворенности сохраняющимися аспектами («семья», «я сам», «друзья») в сравнении с первоклассниками. Полученные данные свидетельствуют о сложной, нелинейной динамике формирования психологического благополучия в младшем школьном возрасте, проявляющейся в качественной перестройке его структуры: от доминирования школьно-ориентированных компонентов в начале обучения к преобладанию внеучебных аспектов в конце начальной школы.

Следующим этапом анализа и интерпретации полученных эмпирических данных было выявление особенностей взаимосвязи учебной мотивации с показателями психологического благополучия в младшем школьном возрасте.

Корреляционный анализ позволил установить статистически значимую взаимосвязь между психологическим благополучием и учебной мотивацией в младшем школьном возрасте. Так, коэффициент ранговой корреляции по Спирмену между этими показателями равен, соответственно, 0,56 в группе испытуемых – первоклассников и 0,55 – четвероклассников (уровень значимости 0,95). Полученные данные свидетельствуют о взаимодетерминации изучаемых конструктов: высокий уровень психологического благополучия способствует формированию устойчивой учебной мотивации, в то время как позитивная мотивационная направленность показывает благоприятное влияние на развитие ключевых компонентов психологического благополучия. Установленная закономерность демонстрирует свою также устойчивость на протяжении всего периода обучения в начальной школе. Подчеркнем, что данная закономерность носит «сквозной» характер, выступая значимым фактором учебной активности учащихся.

Проведенное исследование эмпирически подтвердило обе выдвинутые гипотезы: 1) о прогрессирующем снижении как учебной мотивации, так и показателей психологического благополучия к окончанию начальной школы; 2) о наличии устойчивой взаимосвязи между этими ключевыми параметрами личностного развития в младшем школьном возрасте.

Выводы.

1. Формирование и развитие учебной мотивации, особенно в младшем школьном возрасте, зависит от совокупности целого ряда факторов субъективного и объективного планов. Особое место среди них занимает психологическое благополучие, влияние которого и его взаимосвязь с учебной мотивацией являются до настоящего времени недостаточно изученными.

2. Уровень учебной мотивации младших школьников существенно и достаточно резко снижается к концу обучения в начальной школе – высокий уровень учебной мотивации у первоклассников сменяется низким уровнем у четвероклассников.

3. Проведенный анализ выявил существенные структурные различия в показателях психологического благополучия между начальным и завершающим этапами обучения в начальной школе, демонстрирующие сложную нелинейную динамику развития с выраженной негативной тенденцией.

4. Результаты исследования выявили у первоклассников сбалансированную структуру психологического благополучия с равномерной выраженностью всех его компонентов. Установлено, что учащиеся первого класса демонстрируют гармоничный уровень удовлетворенности ключевыми аспектами школьной жизни, включая отношение к педагогам, образовательной среде и другим значимым параметрам. «Отношения с друзьями» вызывают несколько меньшую степень удовлетворенности, что обусловлено процессами первичного формирования взаимоотношений первоклассников.

5. Эмпирические данные свидетельствуют о выраженной поляризации компонентов психологического благополучия у четвероклассников: отмечается резко негативное отношение к школьной среде и педагогическому взаимодействию при сохранении позитивной оценки семейных отношений, дружеских связей и общего жизненного фона. Сравнительный анализ выявил значительное снижение общего уровня психологического благополучия и инверсионную динамику его структурной организации по сравнению с показателями первоклассников.

6. Проведённое исследование выявило существенную качественную трансформацию как учебной мотивации, так и психологического благополучия в процессе младшего школьного возраста, характеризующуюся инверсионной динамикой к моменту перехода в среднее звено обучения.

7. Эмпирически доказана взаимосвязь между уровнем учебной мотивации и показателями психологического благополучия, причем данная взаимосвязь сохраняет свою статистическую значимость как на начальном, так и на завершающем этапах обучения в начальной школе, т.е. носит «сквозной» характер.

Литература:

1. Андреева, А.Д. Психологическое благополучие учащихся 1-5 классов в контексте современной социальной ситуации развития / А.Д. Андреева, О.А. Москвитина // Вопросы образования. – 2019. – № 3. – С. 203-223
2. Архиреева, Т.В. Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста / Т.В. Архиреева // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11. – № 2. – С. 38-47
3. Ахремякина, Т.А. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде / Т.А. Ахремякина, И.Н. Чаус. – Самара: МГПУ, 2012. – 104 с.
4. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / [Л.И. Божович]; под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. – С. 227-244
5. Брэдберн, Н. Психологическое благополучие человека / Н. Брэдберн. – Москва: Просвещение, 2010. – 185 с.
6. Воронкова, И.В. Особенности учебной мотивации и эмоционального отношения к учению обучающихся 4-х классов / И.В. Воронкова, Е.Н. Лагутина, А.А. Адаскина // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14. – № 1. – С. 32-48
7. Героева, Ю.В. Особенности психологического благополучия детей младшего школьного возраста / Ю.В. Героева // Молодой ученый. – 2023. – № 6(453). – С. 346-349
8. Гордеева, Т.О. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, М.В. Лункина // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – № 3. – С. 32-40
9. Данилова, Е.Е. Особенности мотивационной сферы современных российских школьников / Е.Е. Данилова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1. – С. 6-20
10. Карабанова, О.А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников / О.А. Карабанова // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – № 5. – С. 16-26
11. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности / Е.В. Карпова. – Ярославль: ЯГПУ, 2007. – 570 с.
12. Карпова, Е.В. Закономерности трансформации учебной мотивации в условиях цифровизации образования / Е.В. Карпова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2024. – Т. 30. – № 1. – С. 23-28
13. Кузнецова, Р.В. Проблема учебной мотивации и некоторые пути ее решения / Р.В. Кузнецова, М.Н. Мишина // Наука и образование. – 2020. – Т. 3. – № 4. – С. 34-39
14. Леонова, Е.С. Формирование учебной мотивации у школьников: практико-ориентированный подход / Е.С. Леонова // Lurian Jurnal. – 2023. – V. 4. – № 3. – С. 69-77
15. Лубовский, Д.В. Диагностика психологического благополучия младших школьников в условиях школьного и семейного обучения / Д.В. Лубовский, Н.Р. Милова // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – № 4. – С. 52-65
16. Малеева, Л.А. Учебная мотивация как психолого-педагогический феномен / Л.А. Малеева // Актуальные исследования. – 2023. – № 46(1760). – С. 68-71
17. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – Москва: Просвещение, 1990. – 192 с.
18. Платонова, З.Н. Особенности психологического благополучия детей младшего школьного возраста / З.Н. Платонова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 12. – С. 72-75
19. Рифф, К. Основы формирования личности / К. Рифф. – Москва: Наука, 2015. – 174 с.
20. Шевеленкова, Т.Д. Психологическое благополучие личности / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95-130
21. Aelterman, N. Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles / N. Aelterman [et al.] // Journal of Educational Psychology. – 2019. – Vol. 111. – № 3. – P. 497-521. – DOI: 10.1037/edu0000293
22. Dhanabhakyaam, M. Psychological wellbeing: a systematic literature review / M. Dhanabhakyaam, M. Sarath // International Journal of Advanced Research in Science Communication and Technology. – 2023. – Vol. 3. – № 1. – P. 603-607

УДК 159.973

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Каштанова Светлана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Научные исследования в области специальной психологии и педагогики свидетельствуют о том, что у детей с задержкой психического развития наблюдается первичный эмоционально-волевой дефект, ярко проявляющийся в инфантильном поведении, что, в свою очередь, может затруднять социальное взаимодействие и адаптацию ребенка к обществу. Компенсировать данный дефект можно за счет развития эмоционального интеллекта. Таки образом, можем утверждать, что изучение особенностей и способов развития эмоционального интеллекта у младших школьников с задержкой психического развития имеет высокую актуальность и важность для практики дефектологии. Эмоциональный интеллект определяется как способность распознавать, понимать и эффективно управлять своими эмоциями и эмоциями других. Он играет ключевую роль в социальных взаимодействиях, саморегуляции и насущном благополучии человека. Младшие школьники с задержкой психического развития могут испытывать особые трудности в сфере социально-эмоционального развития, что может негативно сказываться на их адаптации к школьной среде и обществу в целом. Изначальное предположение касается того, что у младших школьников с задержкой психического развития наблюдается низкий уровень развития и специфические особенности эмоционального интеллекта, а именно таких его составляющих, как социальная чуткость, сопереживание, отношение к нравственным нормам. В экспериментальную выборку вошли по 14 детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и их нормотипично развивающихся сверстников. Исследование проведено с помощью методик: «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина); «Три желания» (Л.И. Божович); «Что-почему-как?» (Нгуен Минь Ань). Результаты психологического исследования по методике «Сюжетные картинки» дают основание утверждать, что младшие школьники с задержкой психического развития демонстрируют низкий уровень осведомленности о нравственных нормах. В ходе проведения методики «Три желания» было выявлено, что младшие школьники с задержкой психического развития склонны держать фокус внимания на себе, своих эмоциях, интересах и потребностях. Данные, полученные в ходе проведения методики «Что-почему-как?», показали, что школьники с ЗПР отдавали предпочтение неконструктивным способам решения конфликта с применением силы, оскорбительных слов, режé угрозы или манипуляции. Анализируя все полученные данные, можно утверждать, что младшие школьники с задержкой психического развития имеют недостатки и специфические особенности в сфере эмоционального интеллекта, которые нуждаются в коррекции.

Ключевые слова: младший школьный возраст, задержка психического развития, эмоциональный интеллект, нравственные нормы, сопереживание.

Annotation. Scientific research in the field of special psychology and pedagogy indicate that children with mental retardation have a primary emotional-volitional defect, clearly manifested in infantile behavior, which, in turn, can hinder social interaction and adaptation of the child to society. This defect can be compensated for by developing emotional intelligence. Thus, we can say that the study of the characteristics and methods of developing emotional intelligence in primary school children with mental retardation is highly relevant and important for the practice of defectology. Emotional intelligence is defined as the ability to recognize, understand and effectively manage one's emotions and the emotions of others. It plays a key role in social interactions, self-regulation and the essential well-being of a person. Primary school children with mental retardation may experience particular difficulties in the area of social and emotional development, which can negatively affect their adaptation to the school environment and society as a whole. The initial assumption concerns the fact that primary school children with mental retardation have a low level of development and specific features of emotional intelligence, namely such components as social sensitivity, empathy, attitude to moral standards. The experimental sample included 14 primary school children with mental retardation and their normotypically developing peers. The study was conducted using the following methods: 2Story Pictures» (R.R. Kalinina); «Three Wishes» (L.I. Bozhovich); «What-Why-How?» (Nguyen Minh Anh). The results of the psychological study using the "Story Pictures" method give reason to assert that primary school children with mental retardation demonstrate a low level of awareness of moral standards. During the "Three Wishes" method, it was revealed that primary school children with mental retardation tend to focus on themselves, their emotions, interests and needs. The data obtained during the «What-Why-How?» method showed that schoolchildren with mental retardation preferred non-constructive methods of conflict resolution using force, offensive words, and, less often, threats or manipulation. Analyzing all the data obtained, it can be stated that younger schoolchildren with mental retardation have deficiencies and specific features in the area of emotional intelligence that require correction.

Key words: primary school age, mental retardation, emotional intelligence, moral standards, empathy.

Введение. Научные исследования в области специальной психологии и педагогики свидетельствуют о том, что у детей с задержкой психического развития (ЗПР) наблюдается первичный эмоционально-волевой дефект, ярко проявляющийся в инфантильном поведении, вследствие которого оказываются затрудненными социальное взаимодействие и адаптация ребенка к жизни в обществе [5]. Компенсировать данный дефект можно посредством коррекционно-развивающей работы по оптимизации состояния эмоционального интеллекта [1]. Следовательно, изучение его особенностей и недостатков у младших школьников с задержкой психического развития является важной задачей психокоррекции и имеет большую значимость для практики дефектологии. Эмоциональный интеллект, определяемый как способность распознавать, понимать и эффективно управлять своими эмоциями и эмоциями других, играет ключевую роль в социальных взаимодействиях, саморегуляции и насущном благополучии человека [7]. Младшие школьники с задержкой психического развития могут испытывать особые трудности в сфере социально-эмоционального развития, что может негативно сказываться на их адаптации к школьной среде и обществу в целом [2; 3].

У детей с задержкой психического развития формирование эмоционального интеллекта происходит несколько иначе, находится в прямой зависимости от тяжести и структуры дефекта, социальных условий и особенностей личности ребенка

[4]. У таких детей возникают трудности в вербальной интерпретации эмоциональных состояний, отмечена тенденция к замене одного эмоционального состояния другим, например, «гнев» на «грусть». Часто спектр эмоций сужается до пары противоположных понятий: «радость», «грусть». Детям с ЗПР трудно выражать и объяснять свои эмоции, трудность связана с недостаточным развитием и пониманием выразительных движений (мимики, жестов, речи), что затрудняет понимание ими чувств человека. За неспособностью идентифицировать собственные эмоции, а также эмоции окружающих, следует снижение инициативности в установлении активных контактов с людьми и замедлению развития вербальной сферы [6].

Уровень развития эмоционального интеллекта у младших школьников влияет не только на коммуникативную сферу, но сказывается на успехах в освоении школьной программы. Свойственная таким детям импульсивность является препятствием для выполнения учебных заданий, решения задач, требующих концентрации и самостоятельного управления деятельностью.

Учитывая слабую изученность проблемы и при этом ее особую значимость, в качестве ведущей мы определяем цель психологического исследования особенностей развития эмоционального интеллекта младших школьников с задержкой психического развития как феномена интеграции эмоциональной и познавательной сфер психики. В частности, особый интерес представляют такие аспекты социального интеллекта, как социальная чуткость, сопереживание и отношение к нравственным нормам.

Предполагаем, что у младших школьников с задержкой психического развития наблюдается низкий уровень развития и специфические особенности эмоционального интеллекта, а именно таких его составляющих, как социальная чуткость, сопереживание, отношение к нравственным нормам, которые проявляются в сужении спектра считываемых и проявляемых эмоций, формализации понятий о «плохом» и «хорошем», невозможности самостоятельно разобраться в ситуации.

Экспериментальную выборку составили 14 младших школьников с задержкой психического развития, контрольную выборку – 14 их нормотипично развивающихся сверстников.

Исследование проведено с помощью экспериментальных психологических методик:

- «Сюжетные картинки» (Р.Р.Калинина), цель: изучение эмоционального отношения к нравственным нормам;
- «Три желания» (Л.И. Божович), цель: выявить эмоциональную ориентацию ребенка на себя или на окружающих;
- «Что-почему-как?» (Нгуен Минь Ань), цель: выявление степени готовности ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать ему и заботиться о нём.

Изложение основного материала статьи. По результатам методики «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина) получается, что младшие школьники с ЗПР демонстрируют низкий уровень осведомленности относительно нравственных норм, предложенных в методическом материале. Минимальное количество (0 баллов) получили 50% испытуемых, что на 36% превышает показатели их сверстников с нормой развития. Показатели в 1 балл получили 7% детей с ЗПР и 28% с нормой развития, что говорит о частичном принятии нравственных норм, но отсутствии истинного понимания «правильных» либо «неправильных» поступков и умения обосновать свои действия и выбор категории для каждой карточки. Результат, оценивающийся в 2 балла, получили 39% младших школьников с ЗПР и 27% их нормотипично развивающихся сверстника. Показатели данного критерия оценки эмоционального интеллекта свидетельствуют о том, что у испытуемых из всех выборок есть затруднения с обоснованием своего выбора и адекватным реагированием в той или иной ситуации. 3 балла получили 13% испытуемых с ЗПР и 20% испытуемых с нормой развития.

Сравнительный анализ результатов младших школьников с ЗПР и нормой развития (критерия Фишера (φ)) относительно критерия – усвоение нравственных норм, показали, что учащиеся с ЗПР имеют отличия от нормы и нуждаются в проведении коррекционно-развивающих занятий, направленных на развитие эмоционального интеллекта, в частности, отношения к нравственным нормам.

Проведение методики «Три желания» и качественный анализ результатов, свидетельствуют о том, что дети в данном возрасте имеют достаточно выраженный эгоцентризм желаний: у младших школьников с ЗПР преобладает средняя степень развития данного качества (66%). Высший балл развития этого качества получили 48% испытуемых с нормой развития и 34% младших школьников с ЗПР, низкая степень развития этого качества в выборке младших школьников с ЗПР и нормой развития отсутствует. Результаты методики показывают, что младшие школьники с ЗПР и нормой развития склонны держать фокус внимания на себе: на своих эмоциях, интересах и потребностях.

Согласно результатам, полученным с помощью методики «Что-почему-как?», были полученные следующие результаты у детей с ЗПР и нормой развития. Оценивая степень готовности ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать ему и заботиться о нём была получена такая картина: низкий уровень готовности проявили 43% детей с ЗПР и 13% сверстников с нормой развития, средний – 57% детей с ЗПР и 66% детей с нормой развития, высокий уровень в группе детей с ЗПР никто не проявил, а в группе нормотипично развивающихся сверстников этот уровень составил 21%.

Результаты исследования прошли статистическую обработку, и полученные показатели свидетельствуют о необходимости проведения коррекционно-развивающих мероприятий с младшими школьниками с ЗПР, направленных на оптимизацию развития эмоционального интеллекта.

Выводы. 1. Результаты констатирующего эксперимента по методике «Сюжетные картинки» позволяют утверждать, что младшие школьники с ЗПР демонстрируют низкий уровень осведомленности относительно нравственных норм, предложенных в методическом материале. Задание с обоснованием своего выбора показывает, что у испытуемых отсутствует истинное понимание «правильных» либо «неправильных» поступков, из-за чего толкование предложенных ситуаций носит искаженный или формальный характер. Наиболее трудными для интерпретации являются ситуации с «правильными» поступками.

2. Результаты методики «Три желания» показали доминирование эгоцентрических желаний и установок у младших школьников с ЗПР. Испытуемые склонны держать фокус внимания на себе, своих интересах и потребностях. Важную роль при оценке результатов по данной методике играет фактор качества семейных взаимоотношений.

3. Данные полученные в ходе проведения методики «Что-почему-как?» показали, что результаты половины испытуемых с ЗПР находятся в границах показателя «средний уровень готовности» и аналогичное количество испытуемых с ЗПР показали «низкий уровень». В ходе разбора ситуации школьники отдавали предпочтение неконструктивным способам решения конфликта: с применением силы, оскорбительных слов, реже угрозы или манипуляции. Так же затруднение вызывала трактовка чувств персонажа, если в представленной ситуации он являлся антагонистом.

Анализируя все полученные данные, можно утверждать, что младшие школьники с задержкой психического развития имеют недостатки развития и специфические особенности эмоционального интеллекта, в таких аспектах, как социальная чуткость, сопереживание и отношение к нравственным нормам, но в то же время, и сходные с нормой особенности. Полученные в ходе проведенного психологического исследования результаты показывают необходимость создания и реализации коррекционно-развивающей программы, направленной на оптимизацию развития эмоционального интеллекта.

Литература:

1. Андреева, И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2012. – № 5. – С. 57-65
2. Артемьева, Т.П. Изучение и развитие эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития / Т.П. Артемьева // Специальное образование. – 2016. – № 1. – С. 5-15
3. Зайцева, О.Н. Развитие эмоционального интеллекта у детей с особыми образовательными потребностями / О.Н. Зайцева. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 146 с.
4. Карпушкина, Н.В. Особенности эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Н.В. Карпушкина, И.А. Конева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-3. – С. 265-268
5. Конева, И.А. Психологические особенности формирования образа Я у младших подростков с задержкой психического развития в условиях образовательной интеграции и дифференциации / И.А. Конева // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – 863 с.
6. Кузьмина, Т.И. Диагностика Я-социального у младших школьников с интеллектуальными нарушениями / Т.И. Кузьмина // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 4(29). – 13 с.
7. Шабанов, С. Эмоциональный интеллект. Российская практика / С. Шабанов, А. Алешина. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 432 с.

Психология

УДК 159.973

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Кудрявцев Владимир Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Эмоциональная сфера и ее связь с интеллектом играют большую роль в регуляции поведения человека, в связи с чем, так актуальна проблема нормализации этой связи у детей и подростков с особенностями развития, в частности с задержкой психического развития. Проведенное ранее констатирующее психологическое исследование особенностей эмоционального интеллекта младших школьников с задержкой психического развития показало наличие у изучаемой категории детей недостатков социальной чуткости, сопереживания и специфику отношения к нравственным нормам. Учитывая сделанные выводы, нами была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на оптимизацию развития эмоционального интеллекта младших школьников с задержкой психического развития. Ожидаемые результаты: улучшение способности распознавания и понимания свои эмоции; увеличение навыков саморегуляции и контроля эмоций; повышение уровня социальной компетентности и умения взаимодействовать с окружающими; улучшение общей адаптивности поведения и эмоционального контроля в школьной среде; повышение осознанности собственных эмоций и умение применять их в практических жизненных ситуациях. Сопоставляя выводы сравнительной диагностики с ожидаемыми результатами проведения коррекционно-развивающей работы можно утверждать, что у детей экспериментальной выборки появились положительные изменения в сфере распознавания и дифференциации собственных эмоций и навыках самоконтроля. Учителя отмечают снижение количества конфликтов в классе и наличие слов – индикаторов настроения, эмоций и состояний детей. Возвращаясь к цели коррекционно-развивающей программы: создание условий для развития у детей эмоционального интеллекта, в частности таких его составляющих как социальная чуткость, сопереживание и отношение к нравственным нормам, можно утверждать, что поставленная цель достигнута. У детей появилась база знаний и навыков, которые они могут переносить на реальные ситуации и наращивать опыт взаимодействия с окружающими людьми, также появилось умение формулировать свое собственное состояния словами из базового списка эмоций.

Ключевые слова: младший школьный возраст, задержка психического развития, эмоциональный интеллект, нравственные нормы, сопереживание.

Annotation. The emotional sphere and its connection with intelligence play a major role in regulating human behavior, which is why the problem of normalizing this connection in children and adolescents with special needs, in particular with mental retardation, is so relevant. A previously conducted ascertaining psychological study of the characteristics of emotional intelligence of primary school children with mental retardation showed the presence of deficiencies in social sensitivity, empathy and a specific attitude to moral standards in the studied category of children. Taking into account the conclusions made, we have developed a correctional and developmental program aimed at optimizing the development of emotional intelligence in primary school children with mental retardation. Expected results: improved ability to recognize and understand their emotions; increased skills of self-regulation and control of emotions; increasing the level of social competence and the ability to interact with others; improving the overall adaptability of behavior and emotional control in the school environment; increasing awareness of one's own emotions and the ability to apply them in practical life situations. Comparing the findings of the comparative diagnostics with the expected results of the correctional and developmental work, it can be argued that the children of the experimental sample have shown positive changes in the area of recognizing and differentiating their own emotions and self-control skills. Teachers note a decrease in the number of conflicts in the classroom and the presence of words - indicators of mood, emotions and states of children. Returning to the goal of the correctional and developmental program: creating conditions for the development of emotional intelligence in children, in particular such components as social sensitivity, empathy and attitude to moral standards, it can be argued that the goal has been achieved. Children have acquired a knowledge base and skills that they can transfer to real situations and build up experience of interacting with people around them, and they have also acquired the ability to formulate their own states in words from the basic list of emotions.

Key words: primary school age, mental retardation, emotional intelligence, moral standards, empathy.

Введение. Эмоциональный интеллект как интеграция эмоциональных проявлений и интеллекта играет большую роль в регуляции поведения человека, таким образом, вопросы нормализации эмоционального интеллекта являются актуальными применительно к детям и подросткам с проблемами саморегуляции поведения, в частности, с задержкой психического развития (ЗПР). [9] По мнению В.И. Лубовского, К.С. Лебединской, Т.В. Розановой и др., специфика функционирования эмоционального интеллекта у детей с ЗПР весьма вариативна и зависит от их возраста, характера дефекта и социального окружения [6].

Исследование, проведенное Е.П. Кистеневой, указывает на то, что успешное восприятие эмоциональных состояний у детей с ЗПР зависит от нескольких факторов, таких как способ выражения эмоций, возраст, индивидуальные особенности субъекта, сложность и условия предъявления материальных стимулов. Е.П. Кистенева пришла к выводу, что у таких детей возникают трудности в вербальном выражении эмоций и психических состояний человека. Автор выделил, что дети успешно идентифицируют те эмоции, которые они чаще всего переживают сами и видят их проявления у других (например, «гнев», «радость», «обида»), но затрудняются в вербальном отражении эмоций на запрос [5].

Результаты экспериментального исследования Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР выявили такие закономерности: эмоциональные проявления радости оказались наиболее легко распознаваемыми. У детей наблюдается тенденция к замене одних эмоций другими при их назывании, преимущественно такими, как «грусть», «спокойствие», «страх», «гнев» [8, С. 36].

Исследование Н.Б. Шевченко преследовало своей целью установления специфики идентификации эмоциональных состояний детьми с ЗПР. Были выявлены трудности и ошибки в распознавании по интонации таких эмоций, как презрение, гнев, удивление [10].

Е.А. Медведева установила множество различий в восприятии, понимании, выражении эмоций детьми с ЗПР. Оказалось, что дети данной категории не воспринимают эмоциональные проявления человека как индикаторы эмоциональных состояний собеседника [7].

Сложности функционирования эмоционального интеллекта у детей с ЗПР связаны, с одной стороны, с трудностями вербализации собственных эмоций, а с другой стороны, – с недостаточностью аналитико-синтетической деятельности мозга: недоразвитием анализа внешних проявлений (невербалики и речи) [3]. Обучающиеся с задержанным развитием могут демонстрировать негативизм в общении с взрослыми и детьми в видах деятельности, и не могут объяснить, почему они так себя ведут. В связи с недостаточным уровнем познавательного развития и функционирования отдельных психических процессов в сочетании с недостатками коррекции личностных отклонений детям с ЗПР свойственны такие негативные черты характера, как: эгоизм, неуравновешенность и агрессивность [2; 4].

Особо стоит подчеркнуть, что у этих детей наблюдается недостаток инициативы, неспособность к самостоятельному управлению своей деятельностью и направлению усилий к достижению конкретных целей. Иногда они испытывают затруднения в осуществлении эмоционально-волевых усилий для преодоления даже небольших препятствий в процессе деятельности. Ученики проявляют спонтанность в эмоциональных проявлениях, импульсивные ответы на внешние воздействия, совершают необдуманные поступки и показывают порой полную невозможность сопротивления чужой воле [1]. Однако в определенных случаях некоторые выказывают настойчивость и целеустремленность в достижении поставленных целей, как правило, эгоцентрической направленности: они придумывают и применяют хитрости и уловки, смекалку, стремясь достичь желаемого результата. Данная особенность конкретизирует общую закономерность в развитии детей с проблемами в развитии, сформулированную В.И. Лубовским как возможность выработки у этих детей условных связей без применения речевого опосредования.

Анализ исследований по заявленной проблеме дает также основание утверждать, что формирование эмоций у данной категории детей имеет определенные отличия, которые характеризуются сильным чувством тревоги и преобладанием отрицательных эмоций, что затрудняет их социальное функционирование. Отсутствие активных контактов с окружающими приводит к замедлению развития эмоций, что, в свою очередь, формирует пассивность, отсутствие интереса к социальному миру.

Ранее было проведено констатирующее психологическое исследование специфики эмоционального интеллекта младших школьников с задержкой психического развития, которое показало наличие у изучаемой категории детей недостатков социальной чуткости, сопереживания и специфику отношения к нравственным нормам. У испытуемых отсутствует истинное понимание «правильных» либо «неправильных» поступков, из-за чего толкование предложенных ситуаций носит искаженный или формальный характер. Зачастую дети недостаточно активно анализируют адаптивные эмоциональные реакции. Изучаемая категория детей показала преобладание эгоцентричности желаний. Младшие школьники с задержкой психического развития отдавали предпочтение неконструктивным способам решения конфликта: с применением силы, оскорбительных слов, режы угрозы или манипуляции.

Учитывая сделанные выводы, нами была разработана программа психокоррекции, направленная на оптимизацию развития эмоционального интеллекта младших школьников с ЗПР – «Программа развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с ЗПР посредством психогимнастики». Целью программы явилось развитие у младших школьников с ЗПР эмоционального интеллекта, в частности, его составляющих: социальная чуткость, сопереживание, восприятие нравственных норм.

Изложение основного материала статьи. Задачи коррекционно-развивающей программы:

- критерий – отношение к нравственным нормам;
- развивать аналитико-синтетическую деятельность, умение анализировать как собственное поведение, так и поступки других людей;
- развивать умение анализировать ситуации с целью осуществления морального выбора, не прибегая к шаблонному поведению;
- критерий – внутренняя и внешняя эмоциональная ориентация ребенка;
- развивать интерес к окружающим людям, умение понимать себя и других, потребность в общении;
- критерий – эмпатия себе и другим людям, умение заботиться о себе и других;
- развивать у детей способность распознавать собственные чувства и чувства других людей;
- развивать умение управлять своими эмоциями и поддерживать адекватные формы общения и чуткий стиль отношений.

Программа была реализована в групповой форме, представлена 9 групповыми занятиями. Продолжительность занятий 40-45 минут. Режим проведения: один раз в неделю.

Методы и приемы, используемые в программе: психогимнастические этюды; различные виды игр; элементы театрализованной деятельности, сказкотерапия.

Оценка успешности проведенной коррекционно-развивающей работы определяется:

- сравнительным анализом входящей и итоговой диагностики;
- поведение ученика на занятиях: живость, активность;

- сплоченность учащихся;
- отзывы учителей, школьного психолога.

Ожидаемые результаты:

1. Улучшение способности распознавать и понимать свои эмоции.
2. Увеличение навыков саморегуляции и контроля эмоций.
3. Повышение уровня социальной компетентности и умения взаимодействовать с окружающими.
4. Улучшение общей адаптивности поведения и эмоционального контроля в школьной среде.
5. Повышение осознанности собственных эмоций и умение применять их в практических жизненных ситуациях.

Программа реализуется по следующим блокам:

1. блок «Волшебный мир эмоций». Исследование психоэмоционального состояния, знакомство с базовыми эмоциями: радость, грусть, злость, страх, интерес. (3 занятия).
2. блок «Я и ты» включает в себя занятия, направленные на преодоление барьеров в общении, усвоения нравственных норм, умение сопереживать и помогать ближнему. Занятия проводятся посредством сказкотерапии. (3 занятия).
3. блок «Мир доброты» включает в себя занятия по формированию взаимоотношений, основанных на любви и возможности не только принимать что-либо от людей, но и отдавать им. (3 занятия).

Таблица 1

Тематическое планирование коррекционно-развивающих занятий

Занятие	Цель (тема)	Тема	Упражнения
Входная диагностика			
1.	«Волшебная страна эмоций» – 3 часа. Цель – актуализировать у детей знания об эмоциональной сфере человека.	1. Страна «радость и интерес»	1. Игровое упражнение «Солнечный зайчик» 2. Игра «Надувала кошка мяч» 3. Игра «Зеркало»
2.		2. Страна «грусть и злость»	1. Игра «Смешинки и злючки» 2. Игра «Надувала кошка мяч» 3. Игра «Зеркало»
3.		3. Страна страха	1. Игра «Зеркало» 2. Психологический этюд 3. Игра «Надувала кошка мяч» 4. Игра «Покажи как...»
4.	«Я и ТЫ» – 3 часа. Цель – развить умение сопереживать и помогать ближнему. Приблизится к пониманию собственных эмоций, устранение барьеров в общении посредством отождествления себя с героями сказок, проживания ситуаций, в которые попадают герои.		1. Игровое упражнение «Посочувствуй другому» 2. Работа по сказке «Хвостатик»
5.			1. Игра «Говорящие предметы» 2. Работа по сказке о котенке и доброй собаке 3. Упражнение «Доброе животное»
6.			1. Упражнение «Мягкое сердце» 2. Работа по сказке «Золотая Рыбка и Доброе сердце» 3. Рефлексия
7.	«Мир доброты» – 3 часа. Цель – оказать детям помощь в определении собственных качеств, научить детей находить положительные качества во всех людях; научить детей взаимодействовать с другими людьми.		1. Игровое упражнение «Царевна Несмеяна» 2. Упражнение «Сердце класса»
8.			1. Игровое упражнение «Продолжи фразу» 2. Игровое упражнение «В чем твоя сила»
9.			1.Упражнение «Чистое сердце» 2.Рефлексия по 3 блокам
Заключительная диагностика			

Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов позволяет сделать выводы об эффективности проведения коррекционно-развивающей программы по рассматриваемым аспектам эмоционального интеллекта: социальная чуткость, сопереживание и отношение к нравственным нормам. Эффективность психокоррекционной работы подтверждена расчетом критерия Фишера (ϕ) по изучаемым параметрам экспериментальной и контрольной выборок испытуемых.

Для диагностики аспекта «отношение к нравственным нормам» была выбрана методика «Сюжетные картинки», проведена сравнительная диагностика, по ее данным можно сделать вывод о том, что проведенная коррекционная работа приводит к прослеживаемому результату в аспекте распознавания нравственных норм. Испытуемые в большинстве случаев верно соотносили карточки-ситуации с «хорошими» и «плохими» поступками. Толкование предложенных ситуаций по-прежнему вызывало затруднения у испытуемых, часто присутствовали ответы по типу «Так делать нельзя, потому что мама за это меня ругает».

Методика «Три желания» была направлена на выявление эмоциональной ориентации детей на себя или на социум. Результаты сравнительной диагностики не выявили изменения показателей по этому аспекту изучаемой проблемы. Можно предположить, что отсутствие изменений в показателях свидетельствуют о неудовлетворенности (фрустрации) значимых потребностей, имеющихся у испытуемых.

Готовность ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать ему и заботиться о нём – как аспект эмоционального интеллекта – исследован с помощью методики «Что-почему-как?». Большая часть детей с ЗПР склонны использовать неконструктивные способы решения конфликтов, но и процент детей, использующих более сложные модели желательного, социально одобряемого поведения, повысился. Отсутствие статистических различий между испытуемыми экспериментальной и контрольной групп не означает полного отсутствия эффекта. «Терапевтический» эффект от коррекционно-развивающей работы по данному критерию оценки всё же проявляется, о чем свидетельствуют отчеты педагогов и родителей. Из приведенных выше пунктов следует необходимость продолжение коррекционно-развивающей работы в данном направлении.

Выводы. Сопоставляя результаты сравнительной диагностики с ожидаемыми эффектами от проведения психокоррекции, можем утверждать, что у детей с ЗПР появились положительные изменения в сфере идентификации и

дифференциации собственных эмоций и умений эмоционального контроля своего поведения. Учителя отмечают снижение количества конфликтов между детьми и наличие слов – индикаторов настроения, эмоций и состояний детей.

Возвращаясь к цели коррекционно-развивающей программы: создание условий для развития у детей эмоционального интеллекта, в частности таких его составляющих как социальная чуткость, сопереживание и отношение к нравственным нормам, можно утверждать, что поставленная цель достигнута. У детей появилась база знаний и умений, которые они могут переносить на реальные ситуации и наращивать опыт эмоционального взаимодействия с окружающими людьми, также появилось умение формулировать свое собственное состояния словами из базового списка эмоций.

Литература:

1. Артемьева, Т.П. Изучение и развитие эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития / Т.П. Артемьева // Специальное образование. – 2016. – № 1. – С. 5-15
2. Верхотурова, Н.Ю. Изучение и оценка особенностей понимания, дифференцировки и вербализации эмоциональных реакций учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития / Н.Ю. Верхотурова, С.А. Дмитриева // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 275-285
3. Зайцева, О.Н. Развитие эмоционального интеллекта у детей с особыми образовательными потребностями / О.Н. Зайцева. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 146 с.
4. Карпушкина, Н.В. Особенности эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Н.В. Карпушкина, И.А. Конева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-3. – С. 265-268
5. Кистенева, Е.П. Понимание эмоциональных состояний умственно отсталыми детьми: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 13.00.03 / Е.П. Кистенева. – Москва: МПГУ, 2000. – 16 с.
6. Лебединская, К.С. Нарушения эмоционального развития как клиничко-дефектологическая проблема: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.13 / К.С. Лебединская. – Москва, 1992. – 40 с.
7. Медведева, Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учебник / Е.А. Медведева [и др.]. – Москва: Академия, 2001. – 236 с.
8. Фатихова, Л.Ф. Практикум по психодиагностике социального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие / Л.Ф. Фатихова, А.А. Харисова. – Уфа: Уфимский филиал МГУ имени М.А. Шолохова, 2010. – 69 с.
9. Шабанов, С. Эмоциональный интеллект. Российская практика / С. Шабанов, А. Алешина. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 432 с.
10. Шевченко, Н.Б. Особенности восприятия и понимания эмоциональных состояний человека под влиянием интонационных установок и их коррекция у умственно отсталых школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Н.Б. Шевченко. – Бийск, 1999. – 322 с.

Психология

УДК 159.99

доктор психологических наук, профессор кафедры общей и возрастной психологии Корлякова Светлана Георгиевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и возрастной психологии Францева Елена Николаевна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОГО ГРАЖДАНИНА И ПАТРИОТА СВОЕГО ОТЕЧЕСТВА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В период реализации процесса глубокого реформирования российской системы образования большое внимание должно уделяться проблемам воспитания детей, подростков и молодежи. В частности, пристального внимания со стороны учёного и практика заслуживает процесс становления представителей детской и молодёжной среды как активных граждан и патриотов своей страны. Гражданско-патриотическое воспитание является важнейшим средством укрепления единства и целостности многонациональной Российской Федерации. Музыкальное искусство, обладая мощными и яркими средствами выразительности, всегда вызывает эмоциональный отклик со стороны слушателей и музыкантов-исполнителей. Именно поэтому оно способно пробуждать в человеке любовь к родной земле, формировать чувство гордости за достижения страны, за мужество и победы воинов, развивать интерес к явлениям общественной жизни страны, воспитывать активного гражданина и патриота своей Отчизны.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, дети, подростки, молодежь, музыкальное искусство.

Annotation. During the time of Russian education system deep reform implementation process, much attention should be paid to the problems children, adolescents and youth upbringing. In particular, the process of the children's and youth environment representatives formation as active citizens and patriots deserves close attention from scientists and practitioners. Civic and patriotic education is the most important means of strengthening the multinational Russian Federation unity and integrity. Musical art, with its powerful and vivid means of expression, always evokes an emotional response from listeners and performing musicians. That is why it is able to awaken in a person a love for his/her native land, to form the pride sense in the achievements of the country, for the soldiers courage and victories, to develop interest in the country public life phenomena, to educate his/her Homeland active citizen and patriot.

Key words: patriotic education, children, teenagers, youth, musical art.

Введение. Современные авторы Е.П. Кабкова, С.В. Архипенко, В. Илья [3], на наш взгляд, вполне справедливо отмечают особую актуальность проблем патриотического воспитания детей, подростков и молодежи. М.А. Ананьева [1] связывает их актуализацию с эскалацией угроз со стороны внешнего противника, наблюдающейся на протяжении последнего десятилетия как в политическом поле, так и в военном. Н.Ф. Прошко и её соавторы [2] обоснованно говорят об опасности идеологического воздействия, осуществляемой прозападными СМИ. Согласно Р.В. Сулеймановой и Д.А. Салмановой [8], оно реализуется по четырём направлениям (Рисунок 1).

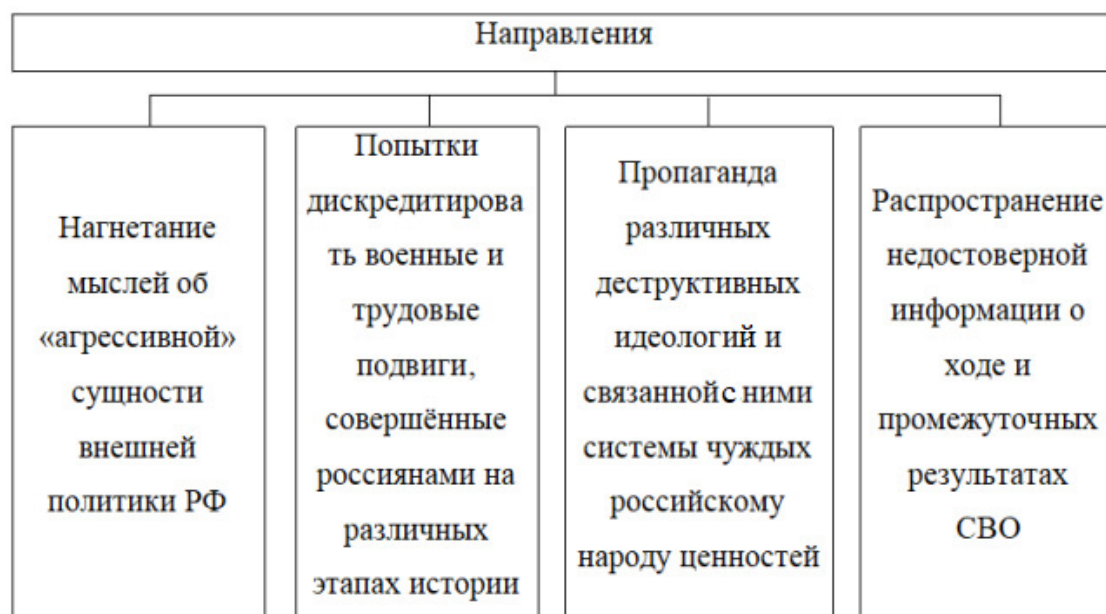


Рисунок 1. Основные направления пагубного идеологического воздействия на представителей молодых поколений россиян, реализуемого прозападными СМИ

Подобное влияние идущих со стороны стран Запада информационных потоков уже сегодня отражается на миропонимании многими школьниками, студентами организаций ВО и СПО процессов, происходящих в окружающей действительности, места в ней человека и самих себя. Е.Е. Лошенкова, А.В. Перов, И.В. Тютрин [5] отмечают факт связи с данной тенденцией ещё одной – изменения убеждений, и идеалов, принципов познания и деятельности, которыми дети, подростки и молодёжь руководствуются, а также отношения к малой и большой Родине.

Позитивная тенденция состоит в том, что сегодня в нашей стране доступен большой опыт, связанный с ответами воспитательной системы на различные вызовы. Действительно, на протяжении практически всей обозримой части своей истории, отмечают Е.Е. Лошенкова, А.В. Перов, И.В. Тютрин [5], российское государство уделяло особое внимание духовно-нравственному воспитанию. Однако, его векторы существенно менялись с течением времени. В описанных выше условиях верным следует признать взятый авторами «Основ молодёжной политики Российской Федерации на период до 2025 года» курс на формирование гражданско-патриотических ценностей и гражданской культуры студентов и школьников [6].

В другом документе, – «Стратегии развития молодёжи Российской Федерации на период до 2025 года» [7], прямо подчёркивается, что сегодня среди россиян, в особенности относящихся к категории учащихся, всё шире распространяются прагматизм, индивидуализм и понимание личного успеха как высшей ценности. Подобные ментальные установки, считают его авторы, в большей степени характерны для общества потребления, а потому вступают в противоречие с характерными для многонационального русского народа традиционными ценностями [7]. В свою очередь, подобный конфликт способствует возникновению трудностей в процессе решения подростками и юношами важнейших мировоззренческих задач, в том числе связанных с гражданским самоопределением, а также формированием собственной идентичности [7].

В соответствии с положениями «Основ молодёжной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [6] и «Стратегии развития молодёжи Российской Федерации на период до 2025 года» [7] сегодня осуществляется совершенствование системы воспитания личности в нашей стране. В частности, всё большее внимание уделяется формированию базовых национальных ценностей, гражданских, духовных, патриотических, нравственных качеств [4]. Для этого предпринимается система мер, направленных на распространение понимания патриотизма как ключевой ценности, объединяющей не только социальную, но и духовно-нравственную, идеологическую, военно-историческую составляющие направленности личности.

Естественно, что при всей своей важности и значении для дальнейшего прогрессивного развития русского общества столь масштабные изменения в воспитательной политике не могут не быть сопряжены с определёнными затруднениями. В частности, М.А. Ананьева [1], Е.П. Кабкова, С.В. Архипенко, В. Ильин [3] констатируют, что учёными и практиками пока уделяется недостаточно внимания использованию в этом качестве средств музыкального искусства. Попытка частичной ликвидации соответствующего недостатка будет осуществлена в основной части нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. Исследователи М.А. Ананьева [1], С.Г. Корлякова [4], Р.В. Сулейманова и Д.А. Салманова [8] позиционируют музыкальное искусство в качестве одного из важнейших средств формирования мировоззрения представителей новых поколений граждан РФ и воспитания у них ряда важных личностных качеств (Рисунок 2).

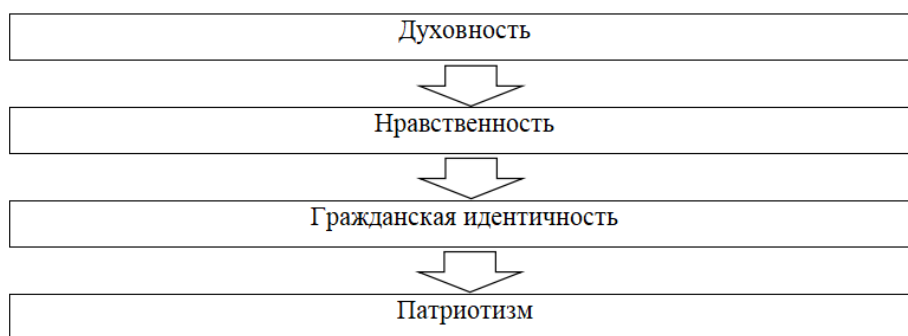


Рисунок 2. Личностные качества, формированию которых может способствовать правильно организованное музыкальное воспитание

В свою очередь, развитие отображённых на Рисунке 2 качеств в ходе учебных и внеучебных занятий по музыке имеет огромное значение для формирования настоящего и будущих поколений. Следует согласиться С.П. Кабковой, С.В. Архипенко, В. Илинь [3], по мнению которых особую значимость в данном случае приобретает грамотный подбор материала. И в этом смысле наша страна, особенности тысячелетней истории которой во многом обусловлены взаимодействием между представителями различных этнокультурных общностей, находится в достаточно выгодном положении.

Действительно, каждый народ, проживающий на её территории, имеет свой фольклор, отражающий его историю и культуру. В частности, строки народных песен повествуют нам о подвигах выдающихся сынов разных народов, прославляют героев, подчёркивают стойкость и силу духа, отважность, трудолюбие, милосердие, проявляемые россиянами как в повседневной жизни, так и в поворотные моменты исторического пути. Знакомство с народными песнями как на уровне слушания, так и исполнения, существенно расширяет интеллектуальное поле обучающихся, формирует их нравственные устои и патриотические убеждения. Кроме того, по словам Н.Ф. Прошко, Е.А. Головиной, О.В. Обуховой и Е.В. Женева [2], изучение музыкального фольклора способствует развитию интереса к пению, музыкальной памяти, формированию музыкально-интонационных и метроритмических способностей, навыков реализации различных форм общения.

Причём сказанное представляется справедливым по отношению к формированию культуры не только отдельной личности, но куда шире – всего нашего народа. Недаром в музыкальном творчестве М.И. Глинки, П.И. Чайковского, М.П. Мусоргского, Н.А. Римского-Корсакова, С.В. Рахманинова, И.О. Дунаевского или, например, Р.К. Щедрина нередко встречаются сюжеты русского эпоса, мелодии и ритмы народных песен и танцев. Так, М.И. Глинка вошёл в историю музыкальной культуры не просто как выдающийся композитор, но в качестве основоположника национального стиля в русской классической музыке. Опера «Иван Сусанин» написана композитором на основе предания о подвиге крестьянина Ивана Сусанина из села Домнино, пожертвовавшего жизнью ради защиты Родины в 1612 г. События связаны с походом польского войска на Москву. Народная тема проходит на протяжении всей оперы (трио «Не томи, родимый», свадебный хор, песня-романс Антонида «Не о том скорблю, подруженьки», заключительный хор «Слався») и вступает в острый контраст с иной по характеру музыкой, характеризующей лагерь антагонистов, – Речи Посполитой. В симфонической фантазии «Камаринская» М.И. Глинка применил свойственное народному исполнению подголосочное и вариационное исполнение в развитии используемой им темы свадебной песни «Из-за гор, гор высоких», в которой поётся о добром молодце Иванушке, и плясовой «Камаринская».

Музыкальное наследие другого выдающегося российского музыкального деятеля, – П.И. Чайковского, во многом базируется на русской народной песенности. Он воспевал свою Родину в вокальных сочинениях, симфониях, пьесах из «Детского альбома» и других произведениях. Например, в главной теме концерта № 1 для фортепиано с оркестром звучит мелодия народной песни, в финале же 1-й симфонии звучит обработка мелодии русской песни «Цвели цветики», а в 4-й симфонии – песни «Во поле берёза стояла».

На национальные музыкальные традиции опирается и тончайший мелодизм творчества С.В. Рахманинова. В его произведениях мы слышим протяжные песни и старинную церковную музыку [4].

Таким образом, изучение музыкального фольклора позволит подрастающим поколениям россиян лучше понимать классические произведения, обессмертившие нашу культуру. Их выдающиеся примеры будут восприниматься детьми, подростками и молодёжью не как нечто оторванное от жизни, не имеющее отношение к текущей ситуации в политике, культуре и обществе. Обучающиеся с большой вероятностью осознают, что музыкальная классика является органической частью истории единой российской нации, на протяжении многих веков определяющей чаяния, надежды и помыслы её представителей и одновременно служащая одним из главных средств их выражения.

Знакомство с традиционной музыкальной культурой, считают современные педагоги (С.Г. Корлякова [4], Р.В. Сулейманова, Д.А. Салманова [8]), позволит улучшить также понимание обучающимися особенностей творчества современных композиторов. Дело в том, что многие из них тоже продолжают традиции народного творчества (Таблица 1).

Таблица 1

Современные музыкальные деятели, в творчестве которых находят отражение фольклорные традиции

Композиторы	Произведения
О.В. Евстратова	«Страницы, унесённые временем»
В.Г. Кинкта	«Святочные гадания» для балалайки соло
Б.А. Вишневский	«Фантазия на русские народные темы» для домры, балалайки, баяна и контрабас-балалайки
В. Дунаев	Соната-фантазия для домры и балалайки

Помимо фольклора педагогу-практику, работающему над содержательной стороной программ музыкального воспитания, следует уделить внимание авторскому музыкальному творчеству. Так, необходимым представляется обращение к произведениям на гражданско-патриотическую тематику. Соответствующее наследие в отечественной музыкальной

культуре чрезвычайно многообразно и высоко значимо для наших соотечественников. Е.Е. Лошенкова и её соавторы [5] приводят примеры таких произведений (Таблица 2).

Таблица 2

Произведения российских композиторов на гражданско-патриотическую тематику

Композиторы	Произведения
М.П. Мусоргский	«Хованщина»
	«Борис Годунов»
С.С. Прокофьев	«Александр Невский»
	«Война и мир»

В связи с реализацией патриотического воспитания средствами музыкального искусства отдельно следует остановиться на периоде Великой Отечественной войны. Именно в это время рассматриваемая тематика в творчестве отечественных композиторов получила наиболее широкое распространение.

Так, Д.Д. Шостакович в симфонии № 7 «Ленинградская» выразил веру советского народа в победу, безграничную любовь к северной столице и стране в целом. Первая часть симфонии, озаглавленная «Нашествие», описывает мощь СССР и вероломное нападение на наше Отечество фашистской Германии. Вторая – «Человек и война» показывает, как советские люди собирают все силы и ресурсы, чтобы дать отпор врагу. Третья – «Родина в годину испытаний» представляет собой реквием по погибшим. Четвёртая же часть под названием «Через борьбу – к победе» предсказывает неминуемую победу над войсками фашистской Германии. Седьмая симфония прозвучала в Ленинграде 9 августа 1942 г., – в день, который немецкое командование объявило датой вступления в Ленинград. Она, таким образом, сыграла важную роль в возрождении надежд ленинградцев и, шире, граждан СССР, на то, что, не смотря ни на что, они смогут не только выжить, но и победить. И до сих пор каждый год 27 января (день завершения операции «Искра» и окончательного снятия ленинградской блокады) в городе на Неве звучит эта симфония.

Своего рода музыкально-поэтической летописью исторического подвига советского народа в годы Великой Отечественной войны стало песенное творчество [8]. В таких песнях, как «Священная война» А.В. Александрова, «Жди меня» М.И. Блантера или «Тёмная ночь» Н.В. Богословского, отражён личный авторский отклик на трагические потрясения в стране.

В последующие мирные годы В.И. Мурадели, И.О. Дунаевский, А.Н. Пахмутова и другие композиторы также внесли большой вклад в создание песен гражданско-патриотического звучания. Продолжается данная тенденция и на современном этапе.

В период ведения СВО о её героях, благородном деле защиты Родины, памяти отважных предков профессиональными композиторами создано более двухсот музыкальных произведений. Около трехсот написаны любителями, часто – непосредственно в зоне боевых действий [2]. Точно также, как ранее, в период Великой Отечественной войны, в зоне операции выступают артисты и музыкальные коллективы, поддерживающие дух воинов песнями и танцами. Таким образом, изучение музыкального творчества современного периода позволит представителям детской и молодёжной сред познакомиться с положительными примерами проявления гражданственности и патриотизма их неравнодушными современниками. Этому может способствовать реализация, например, такой формы организации воспитательной деятельности, как экскурсия. В 2025 г, объявленном годом защитника Отечества, в Российском национальном музее музыки постоянно функционирует тематический раздел, посвящённый музыкальному творчеству, связанному с СВО.

Реализуя средствами охарактеризованных выше музыкальных произведений воспитательную работу с детьми и молодёжью, педагог-практик должен учитывать возрастные особенности аудитории. В разном возрасте лучше воспринимается музыка разной сложности. В дошкольном и младшем школьном возрасте наиболее эффективным будет слушание и исполнение обрядовых песен, частушек, маршей, хоровых произведений, разучивание народных танцев. В среднем, старшем и студенческом изучаемый репертуар может и, более того, с необходимостью должен усложняться. Но при этом сохраняется главное требование к нему – быть эмоционально насыщенным, ярким и интересным [2]. С другой стороны, в любом возрасте слушание и исполнение музыкальных произведений следует сопровождать беседами и дискуссиями, которые позволят сформировать мотивацию к познанию музыкального наследия и современного творчества.

Следующее организационно-педагогическое условие повышения эффективности патриотического воспитания детей и молодёжи средствами музыкального искусства состоит в использовании различных форм музыкальной деятельности и творчества обучающихся. Наиболее перспективными представляются концерты, конкурсы и фестивали патриотической песни, музыкальные встречи (в т.ч. в режиме онлайн), литературно-музыкальные вечера [4]. Основные цели их реализации – активизация интереса детей, подростков и молодёжи к музыкальной культуре народов России, стимулирование их музыкального творческого роста [4].

Выводы. Таким образом, музыка представляет собой мощное средство передачи национальной идентичности, исторической памяти, воспитания ребёнка, подростка и юноши как гражданина и патриота. Посредством освоения музыкального искусства могут быть сформированы интерес к национальной культуре, уважение и любовь к Родине, чувство ответственности за её судьбу.

Литература:

1. Ананьева, М.А. Патриотическое воспитание посредством музыки / М.А. Ананьева // Молодой учёный. – 2020. – № 5(295). – С. 301-303
2. Военно-патриотическое воспитание в образовательных учреждениях России / Н.Ф. Прошко, Е.А. Головина, О.В. Обухова [и др.] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 6. – С. 18-29
3. Кабкова, Е.П. Исследование влияния вокального искусства на развитие личностных качеств студентов педагогического вуза в контексте воспитания патриотизма / Е.П. Кабкова, С.В. Архипенко, В. Ильин // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6(108). – С. 176-179
4. Корлякова, С.Г. Патриотическое воспитание детей и молодёжи средствами музыкального искусства / С.Г. Корлякова // Наука и современность: материалы XVIII международной научно-практической конференции (Новосибирск, 19 октября 2012 г.). – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2012. – С. 74-78
5. Лошенкова, Е.Е. Педагогические условия формирования образа отечества у учащихся в условиях цифровой трансформации / Е.Е. Лошенкова, А.В. Перов, И.В. Тютрин // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84(2). – С. 252-254

6. Основы молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации № 2403-р от 29 ноября 2014 г. – URL: <http://static.government.ru/media/files/ceFXleNUqOU.pdf> (дата обращения: 06.05.2025)

7. Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года. – URL: <http://static.government.ru/media/files/ceFXleNUqOU.pdf> (дата обращения: 06.05.2025)

8. Сулейманова, Р.В. Формирование патриотических ценностей будущих учителей в условиях специальной военной операции / Р.В. Сулейманова, Д.А. Салманова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 5(108). – С. 86-89. – DOI 10.24412/1991-5497-2024-5108-86-89. – EDN FJGMAW.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Коротаева Анастасия Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация Статья посвящена проблеме психологической готовности к обучению младших школьников с задержкой психического развития. В исследовании проведен сравнительный анализ особенностей готовности младших школьников с нормой развития и ЗПР. Психологическая готовность к школе (ПГОШ) является широким проблемным полем. Однако ПГОШ детей с ЗПР рассмотрена недостаточно широко. Готовность ребенка к школе имеет решающее значение для успешного перехода к систематическому, организованному школьному обучению. Однако дети с задержкой психического развития в момент поступления в школу зачастую не достигают необходимого уровня мотивации, социальной, личностной и физической готовности к школе. Психологическая готовность к обучению в школе у обучающихся задержкой психического развития, как правило, имеет фрагментарный характер независимо от генеза задержки психического развития. В период начала школьного обучения это приводит к трудностям в освоении учебной программы. Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить значительные различия в уровнях психологической готовности к обучению среди младших школьников с задержкой психического развития и детей с нормативным развитием. Существуют значимые различия в динамике готовности к школьному обучению у младших школьников с ЗПР при реализации системы занятий. Отсутствуют значимые различия в динамике готовности к школьному обучению у нормотипичных младших школьников при реализации системы занятий.

Ключевые слова: младшие школьники, задержка психического развития, психологическая готовность к обучению.

Annotation. The article is devoted to the problem of psychological readiness for learning of younger schoolchildren with mental retardation. The study conducted a comparative analysis of the features of the readiness of primary school students with normal development and ASD. Psychological readiness for school (PGOSH) is a broad problem field. However, the PHOS of children with ASD is not widely considered. A child's readiness for school is crucial for a successful transition to systematic, organized schooling. However, children with mental retardation often do not reach the required level of motivation, social, personal and physical readiness for school at the time of admission to school. Psychological readiness to study at school among students with mental retardation, as a rule, has a fragmented character, regardless of the genesis of mental retardation. During the beginning of school education, this leads to difficulties in mastering the curriculum. The empirical study revealed significant differences in the levels of psychological readiness for learning among younger schoolchildren with mental retardation and children with normative development. There are significant differences in the dynamics of school readiness among younger students with ASD during the implementation of the classroom system. There are no significant differences in the dynamics of school readiness among normotypic younger students in the implementation of the classroom system.

Key words: primary school students, mental retardation, psychological readiness for learning.

Введение. Проблема психологической готовности к школьному обучению широко представлена в психологической науке. [2; 4; 6; 8; 10]. Многокомпонентный состав данного феномена охарактеризован достаточно полно как в отечественных, так и зарубежных исследованиях [10; 11]. Диагностический инструментарий позволяет выявить уровень и содержание психологической готовности к школьному обучению как комплексными методиками, так и с помощью выявления отдельных качеств и свойств. Выделяют биологические и социальные причины появления ЗПР. В отличие от умственной отсталости, где, как правило, присутствует тотальное повреждение структур коры головного мозга, при ЗПР имеется мозаичное, фрагментарное повреждение подобных структур. Задержка психического развития представлена разнообразным генезом, существует множество классификаций данного нарушенного развития. Рассмотрим некоторые из них.

Согласно классификации М.В. Певзнер и Т.А. Власовой [9] существуют:

- психофизический инфантилизм;
- астеническое состояние нервной системы;
- церебрально-органическая задержка развития.

В.В. Ковалев [6] предложил дифференцировать задержку психического развития согласно причине ее возникновения:

- дизонтогенетическая ЗПР;
- энцефалопатическая ЗПР;
- вторичная ЗПР;
- социально-депривационная ЗПР.

К.С. Лебединская [7] предложила выделять следующие группы ЗПР:

- конституциональная;
- соматогенная;
- психогенная;
- церебрально-органическая.

Отметим, что указанные авторы различно относились к феномену задержки психического развития. Так, В.В. Ковалев предполагал, что ЗПР, в первую очередь, синдром, а не отдельная группа заболевания. В настоящее время в МКБ-10 используется понятие расстройства психического развития, код F80-F89.

Изложение основного материала статьи. Образовательная среда может и должна выступать условием конструирования индивидуального образовательного маршрута, который позволит будущему первокласснику с ЗПР

осваивать учебную программу. Проектирование всеми участниками образовательного процесса поддерживающей среды с учетом специфики психологической готовности к обучению младших школьников с ЗПР способствует успешной социализации данной категории младших школьников. В процессе исследования было сформулировано предположение о том, что существуют значимые различия в динамике готовности к школьному обучению у младших школьников с ЗПР при реализации системы занятий, а также отсутствуют значимые различия в динамике готовности к школьному обучению у нормотипичных младших школьников при реализации системы занятий.

В исследовании приняли участие 46 младших школьников, из них 20 с задержкой психического развития и 26 детей с нормальным развитием. Эмпирическое исследование проводилось на основе 5 методик: оценка психомоторной готовности на основе методик Н.И. Гуткиной [4], психолого-педагогическая оценка готовности ребенка к школе Н. Семаго, М. Семаго [10], оценка личной готовности и внутренней позиции ребенка на основе стандартной беседы Т.А. Нежновой [8] и ориентировочный тест школьной зрелости Керна-Йирасека.

По результатам стартовой диагностики психологической готовности к обучению выяснилось, что дети с задержкой психического развития не готовы к обучению, результаты тестов комплексной диагностики (Семаго, Керна-Йирасека) указали на тот факт, что около 72% будущих первоклассников с ЗПР не готовы к обучению в школе и 28% детей показали уровень психологической готовности ниже среднего. В выборочной совокупности нормотипичных младших школьников неготовых к обучению детей выявлено около 10%.

Наибольшее затруднение при первичной диагностике у младших школьников с ЗПР вызвали методика Н.И. Гуткиной «Сказка», методика Н.И. Гуткиной «Домик», стандартная беседа Т.А. Нежновой. Субтесты в блоке Семаго оказались наиболее доступными для будущих первоклассников, за исключением второго- где необходимо посчитать значки и поставить метку там, где больше. Таким образом, можно сделать вывод, что задания, связанные с развитием памяти, воображения и речевых навыков, были более сложными для детей с ЗПР.

У детей с нормативным развитием изначально диагностирован средний уровень готовности к школе у 91%. Отдельные трудности сохранились преимущественно при выполнении заданий по методике Н.И. Гуткиной («Домик»). Данная методика направлена, в первую очередь, на диагностику произвольности, умения копировать образец, графический навык, ориентацию на пространстве листа. Развитие мелкой моторики и у нормотипичных младших школьников и с ЗПР имеет определенные трудности, характер этих трудностей и скорость их преодоления различны.

Для коррекции психологической готовности к обучению был создан специальный комплекс занятий направленный на формирование общего запаса знаний об окружающем мире, жизни будущего первоклассника в школе развитие произвольности, то есть на повышения уровня всех компонентов психологической готовности к школьному обучению: мотивационному, эмоционально-личностному, интеллектуальному, частично физиологическому. Каждое занятие сопровождалось различными элементами геймификации, развитии мелкой моторики, графическими диктантами разного уровня сложности, активным использованием следующих дидактических инструментов: цветные палочки, «Логические блоки Дьенеша», «Цветные палочки Кьюизенера», геоборд, «Коррекционные таблицы Н.В. Гавриша», «Интеллектуальные игры Б.П. Никитина».

По результатам итоговой диагностики психологической готовности к обучению психологическая готовность детей с задержкой психического развития выявлена положительная динамика, результаты по всем тестам были выше, чем на этапе констатации, значимость различий обнаружена по методике Семаго в выборочной совокупности младших школьников с ЗПР. Несмотря на то, что уровень психологической подготовленности детей с задержкой психического развития не достигает нормы, а доминирующие средние значение ниже, чем у нормотипичных школьников. Значимость различий по коэффициенту Манна-Уитни ($p \leq 0,01$), подтверждает изначально выдвинутое предположение.

При повторном исследовании труднее всего детям с ЗПР оказалось справиться с заданиями по методикам Н.И. Гуткиной («Домик») и Т.А. Нежновой (беседа), отражающими недостаточность мелких двигательных функций рук и сенсомоторной координации. Показатели по беседам о школе свидетельствуют также о снижении уровня познавательного интереса к учебному процессу у будущих первоклассников, нуждающихся в дополнительной подготовке перед началом школьного обучения.

После проведения специально организованных коррекционных занятий показатели психологической готовности улучшились: снизились показатели неготовых младших школьников с ЗПР, однако общий уровень готовности остается недостаточным. Тем не менее, положительные тенденции указывают на необходимость разработок и реализации комплексных программ, обеспечивающих повышение уровня готовности к обучению среди младших школьников с нормальным развитием и ЗПР.

Выводы. Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить значительные различия в уровнях психологической готовности к обучению среди младших школьников с задержкой психического развития и детей с нормой развития. Полученные результаты показывают, что дети с ЗПР испытывают выраженные трудности в формировании готовности к школьной деятельности, однако коррекционные мероприятия способствуют улучшению ситуации.

Разработанная и реализованная система занятий продемонстрировала свою эффективность в повышении общей психологической готовности младших школьников к обучению, однако существуют различия в сензитивности к различным компонентам готовности, во многом определяемых стартовым, начальным уровнем психического развития младшего школьника. Для повышения эффективности образовательного пространства, в котором младшие школьники с ЗПР смогут обучаться, необходима индивидуальная маршрутизация с учетом конкретных результатов диагностики и критериальной оценки эффективности используемых коррекционных программ. Проведенный анализ позволяет сделать вывод, о том, что выявлены значимые различия в динамике готовности к школьному обучению у младших школьников с ЗПР при реализации предложенной системы занятий, тогда как у нормотипичных школьников значимых изменений не выявлено при общем росте показателей готовности к обучению. Наибольший эффект отмечен в мотивационном компоненте и улучшения когнитивного развития у детей с ЗПР.

Развитие коммуникативной компетенции позволяет усиливать межличностные взаимодействия в группе, снижать конфликтность, учит умению коллаборировать с будущими одноклассниками для решения учебных задач. Игровые технологии способствуют развитию коммуникативных навыков.

Когнитивное развитие направлено на развитие познавательных навыков, адаптированных для детей с нарушенным развитием. Взаимодействие с родителями – важный фактор развития психологической готовности к обучению в школе. Экспериментальные занятия также включали информирование и просвещение родителей с рекомендациями по поддержке развития младшего школьника в домашних условиях, а также совместные мероприятия по подготовке к школьному обучению.

Развитие системы учебных мотивов возможно при условии целенаправленной работы всех участников образовательного процесса. Младшие школьники с задержкой развития в большей степени испытывают трудности в развитии данной сферы. Адаптация к школьной жизни - важный компонент мотивационной готовности.

Исследование показывает, что ранняя диагностика и своевременно организованная коррекционная помощь способны оказать положительное влияние на уровень и содержание психологической готовности младших школьников с нормой развития и с задержкой психического развития к школьному обучению.

Литература:

1. Андросова, Ю.В. Психологическая готовность к школе как фактор обеспечения преемственности основных образовательных программ школьного и начального образования / Ю.В. Андросова // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 3. – С. 237-240
2. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников. – Москва: Наука, 2020. – 213 с.
3. Вьюнова, Н.И. Психологическая готовность к обучению к школе / Н.И. Вьюнова. – Москва: Академический Проект, 2018. – 256 с.
4. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 208 с.
5. Емелина, Д.А. Задержки психического развития у детей (аналитический обзор) / Д.А. Емелина // Обзорные психиатрии и медицинской психологии. – 2018. – № 1. – С. 4-12. – URL: https://psychiatr.ru/files/magazines/2018_04_scp_1276.pdf (дата обращения: 25.06.2025)
6. Ковалев, В.В. Психиатрия детского возраста (руководство для врачей) / В.В. Ковалев. – Москва: Медицина, 1979. – 608 с. – URL: <https://clck.ru/3MpsEW> (дата обращения: 25.06.2025)
7. Лебединская, К.С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте / К.С. Лебединская. – Москва: Академический Проект, 2020. – 303 с.
8. Особенности психологического развития детей 6-7-летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – Москва: Педагогика, 1988. – 136 с. – URL: <https://elibrary.mgppu.ru> (дата обращения: 25.06.2025)
9. Певзнер, М.С. О детях с отклонениями в развитии / М.С. Певзнер, Т.А. Власова. – Москва: Просвещение, 1973. – 324 с.
10. Семаго, Н.Я. Психолого-педагогическая оценка готовности ребенка к началу школьного обучения: Программа и методические рекомендации / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – Москва: Чистые пруды, 2005. – 32 с.
11. Fredriksen, D.V. Low school support exacerbates the association between peer difficulties and sluggish cognitive tempo in adolescents / D.V. Fredriksen, S. Becker, D.M. Langberg // Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology. – 2021. – Vol. 51, № 6. – P. 1024-1038. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/> (дата обращения: 25.06.2025)

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент **Коротаяева Анастасия Игоревна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ПРЕДИКТОРЫ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению предикторов интернет-аддикции младших школьников. Предикторы зависимого поведения младших школьников представлены на разных уровнях. Интернет аддикция относится к поведенческой зависимости. Аддикция, независимо от ее вида, влияет на все стороны жизнедеятельности младшего школьника. Проблема аддикции является комплексной. Интернет аддикция относится к поведенческой зависимости. Она ведет к личным и социальным деструкциям, усилению соматических заболеваний, а зачастую к их необратимости. Аддитивное поведение, несмотря на многообразие проявлений, имеет ряд общих признаков. Выявление предикторов позволяет создать более эффективную систему просвещения и профилактики интернет-зависимости. Основная задача – формирование у ребенка осознанности и понимания необходимости самореализации в разных сферах жизнедеятельности.

Ключевые слова: младшие школьники, интернет-аддикция, интернет-игры, профилактика зависимости.

Annotation. The article is devoted to the consideration of predictors of Internet addiction of primary school students. Predictors of addictive behavior of primary school students are presented at different levels. Internet addiction refers to behavioral addiction. Addiction, regardless of its type, affects all aspects of a primary school student's life. The problem of addiction is complex. Internet addiction refers to behavioral addiction. It leads to personal and social destructions, increased somatic diseases, and often to their irreversibility. Despite the diversity of manifestations, addictive behavior has a number of common features. Identifying predictors allows for the creation of a more effective system of education and prevention of internet addiction. The main goal is to foster awareness and understanding of the need for self-realization in various areas of life.

Key words: junior schoolchildren, internet addiction, internet games, prevention of addiction/

Введение. Аддикция, независимо от ее вида, влияет на все стороны жизнедеятельности младшего школьника. Проблема зависимостей является комплексной. Интернет аддикция относится к поведенческой зависимости. Она ведет к личным и социальным деструкциям, усилению соматических заболеваний, а зачастую к их необратимости. Аддитивное поведение, несмотря на многообразие проявлений, имеет ряд общих признаков. Один из них – *рецидивирующий и компульсивный характер* зависимости. Страдающий зависимостью младший школьник, обходя запреты и обещания ограничить использования интернета, продолжает возвращаться к привычному, пагубному поведению. Первые этапы формирования аддикции всегда связаны с переживанием *объективного и субъективного удовольствия*, который на последующих этапах угасает, но зависимое поведение становится необходимостью на всех уровнях. Нейромедиаторы, которые и являются источниками удовольствия (дофамин, серотонин, норадреналин), сильных положительных эмоций, вырабатываются в таком большом объеме только при погружении в интернет – пространство. Удовольствие от общения, процесса и результата собственного труда, не приносит настолько сильного переживания удовольствия, а приведенные виды деятельности являются необходимыми для нормального психического развития младшего школьника. Интернет – зависимость всегда сопровождается *уходом от реальности*. Исходя из особенностей младшего школьного возраста, интернет-пространство, в первую очередь игры, удовлетворяет по большей части все потребности ребенка. Разница от их удовлетворения в реальности состоит в том, что для младшего школьника виртуальное пространство искажает нормотипичное развитие и формирует деструктивные формы поведения. На примере общения со сверстниками и мотивации достижения этот факт можно выявить и охарактеризовать. Общение в различных мессенджерах, социальных сетях, как правило фрагментарное, лишенное социальной перцепции и эмоциональности, в некоторых случаях анонимное. Коммуникативная компетенция не формируется, младшие школьники могут продолжать испытывать трудности в реальном

межличностном взаимодействии. Мотивация достижения младшего школьника, направленная на получение успеха и избегания неудач, в самых разных видах деятельности, потребность быть «самым умным, красивым, спортивным, дружелюбным...» доминирует в сознании ребенка. Интернет – игра, или компьютерная игра смоделирована таким образом, что младший школьник перманентно проживал ситуацию успеха, чувствовал себя победителем, общался с игроками. Многочисленные попытки переключить младшего школьника редко приводят к желаемому результату. Быть академически успешным, иметь высокие результаты в спорте, музыке, художественном творчестве сложнее и являются более трудоемкими, чем прохождение уровней в игре. Упрощение деятельности, обеднение интеллектуальной и эмоционально-личностной сфер младших школьников является одним из самых негативных последствий интернет-аддикций. *Прогрессирующее течение* интернет-зависимости внешне выражается в увеличении времени, проведенного в виртуальной реальности. Внутрличностными признаками прогрессирующего течения являются все большее значение данной реальности. Младший школьник, имеющий интернет-аддикцию, способен на ложь и криминальные формы поведения для получения очередного доступа в виртуальное пространство или игру. Зависимое поведение всегда приводит к *деструкции личности* аддиктивного младшего школьника и ближайшего окружения, созависимых. В большинстве случаев, проявление аддикций в любом возрасте сопровождается *коморбидностью*. Наличие других зависимостей у младших школьников, химических или физических, усиливает интернет-аддикцию и усложняет путь к ремиссии и здоровью. В подобных случаях увеличивается количество срывов и цикл зависимости повторяется.

Термин «интернет-зависимость» был предложен психиатром А. Голдбергом [7; 8] в 1995 году и в начале рассматривался в клиническом проблемном поле. Термин «компьютерная зависимость» появился в второй половине 90-х гг. XX века. В отечественной психологии аддиктивного поведения под термином компьютерной зависимости Л.Н. Юрьева и Т.Ю. Бельбот [6, С. 2006], понимают такое «нехимическое» расстройство личности, при котором обычные привычки и интересы перестают занимать основную часть свободного времени, отходя на второй план. М.В. Жукова [4] характеризует компьютерную зависимость как пристрастие к занятиям, связанным с использованием компьютера, приводящее к резкому сокращению всех остальных видов деятельности, ограничению общения с другими людьми. По мнению Л.А. Белоглазовой [1], игровая зависимость – термин, встречающийся в исследовательской литературе, который фиксирует феномен патологического влечения к игре, посредством которой происходит замещение, имитация реальных жизненных потребностей и результатов.

Изложение основного материала статьи. Необходимо отметить, что в настоящее время возник ряд других терминов интернет-зависимость или интернет аддикция, гаджетомания, экранная зависимость, номофобия (боязнь остаться без телефона). Все перечисленные виды аддикций являются нехимическими или поведенческими. Основными признаками интернет – зависимости являются:

- бегство в виртуальную реальность младших школьников [2] и подростков с низкой самооценкой, тревожных, ощущающих свою незащищенность, одиноких или не понятых близкими, тяготящихся своим окружением;
- поиск новизны; стремление к постоянной стимуляции чувств;
- эмоциональную привязанность – возможность выговориться, быть эмпативно понятым и принятым [2], освободиться от острого переживания неудач в реальной жизни, получить поддержку и одобрение, что позволяют сделать социальные сети.

Классификации аддиктивного поведения разнообразны, но стоит отметить, что зачастую одна конкретная аддикция может трансформироваться в системную, охватывающую все стороны жизнедеятельности личности. При возникновении зависимого поведения в младшем школьном, реабилитация и возвращение к здоровой жизни замедляется, так как сформированный аддиктивный ритм затрудняет нормотипичное развитие личности, резистентность к негативным эмоциональным состояниям снижается, поведенческий репертуар становится сфокусированным на аддикции – единственном доступном средстве приобретения псевдоблагополучия. Интернет-аддикция имеет различные проявления: игровое, «серфинг», коммуникация, зависимость от социальных сетей, перманентное обучение в интернете, просмотр видеороликов. Интернет аддикция относится к поведенческой аддикции, в МКБ-10 и МКБ-11 она зафиксирована, среди исследуемой выборки наибольшее распространение имеет игровая интернет – зависимость. Игровую зависимость характеризуют как гэмблинг, однако данное понятие относят не только к интернет – пространству.

В ходе исследования родителям младших школьников и младших подростков г. Ярославля была предложена анкета, в которой предлагалось ответить на вопросы, посвященные взаимодействию их и ребенка с миром интернета и игр. В исследовании приняли участие 84 родителей. Выявлено, что 43% процентов родителей увлечены интернет-серфингом: пролистыванием новостной ленты, социальных сетей, что обедняет их общение с детьми. Около 19% признались, что избегают общения с младшим школьником, так как предпочитают провести время с телефоном. Очевидно, что дети в таких семьях попадают в группу риска, велика вероятность развития интернет-зависимости. 12% опрошенных родителей отметили, что предпочитают совместное использование гаджетов [5]. Получается, что увлеченность интернетом заменяет необходимую для данного возраста реальную игровую деятельность и эмоциональное участие значимого взрослого – родителя. Около 39% матерей и отцов не контролируют использование гаджета, то есть они не смогли ответить на вопрос о том, сколько часов ребенок играет. Младшие школьники и подростки не способны объективно оценить вред физическому и психическому развитию при неконтролируемом, спонтанном использовании гаджетов. Подражая взрослым, проводящим время за виртуальной игрой, младшие школьники начинают воспринимать такое времяпрепровождение как норму.

Принято считать, что предиктором развития интернет-зависимости являются специфические особенности центральной нервной системы, проявляющиеся как своеобразный психологический паттерн. К внутрличностным предикторам необходимо отнести проблему в самооценке младшего школьника. Боязнь осуждения со стороны взрослых, любая роль при проявлении буллинга, неуверенность в достижении успеха, низкий уровень развития волевой сферы – самые распространенные компоненты сложности в самооценке младшего школьника. К микросредовым предикторам появления интернет – зависимости стоит отнести специфику семьи. О ней было упомянуто выше, в ходе исследования. Подчеркнем, что отсутствие интереса к ребенку, попустительство или чрезмерный эмоциональный прессинг, недооценка угрозы интернет-зависимости, наличие у членов семьи аддикции, представляются наиболее распространенными характеристиками семей зависимого ребенка. Зачастую родители выбирают наименьшую затрату личных ресурсов при общении с детьми. Предложенный ребенку гаджет помогает им получить свободное время. При появлении первых признаков зависимостей они, как правило, предпочитают ссылаться на возрастные особенности. В таком случае интернет-зависимость становится интенсивнее, а нарушения проявляются в большей степени. В отличие от химических зависимостей, нет возможностей законодательного регулирования и ограничения доступа к интернету для группы риска. Мезосредовые предикторы проявляются на уровне школы, то есть классного коллектива и других сообществ, в которые вовлечен младший школьник. Психологический климат, направленность групп, отношение педагогов, тренеров, воспитателей, их личная и профессиональная позиция, оказывают колоссальное значение на отсутствие аддиктивного поведения младших школьников. Макросредовые предикторы выражаются отношением общества в целом к данной проблеме, то, как она представлена законодательно, в СМИ, в установках большинства членов общества. Исходя из реальных запросов,

существующей статистике, есть объективная необходимость в просвещении, профилактике и реабилитации зависимых и созависимых интернет-аддиктов, среди которых значимое количество младших школьников.

Выводы. Распространение гаджетов еще в раннем возрасте знакомит ребенка с миром виртуальной реальности и игр, адаптированных под конкретный возраст, пол и интересы. Создатели предлагают содержание и динамику игры доступную младшим школьникам и представляют возможность проживать успех и победы. Младший школьник попадает в так называемую «дофаминовую петлю», то есть переживание положительных эмоций возможно только в интернет-игре. Игровая зависимость в младшем школьном возрасте формируется очень быстро. Так, несформированность познавательной и эмоционально-личностной сферы, неустойчивость самооценки приводит к заполнению всей жизнедеятельности ребенка миром игр, погружением в киберпространство.

Для младшего школьного возраста формирование интернет – зависимости проходит одинаковые этапы. Все игры адаптированы под определенную возрастную категорию. Отметим, что содержание игр, ориентированных на младших школьников и подростков, предполагает онлайн участие нескольких игроков, постепенное улучшение внешнего вида и появления новых навыков у персонажей за определенные «подвиги» или решение квестов. Для младших школьников создаются условия для реализации потребности в высокой самооценке, утрированной значимости его участия в определенном сюжете. Реальный мир становится менее значимым, чем виртуальный. [8] Мотивация интернет аддикции усиливается обзорами популярных среди данной возрастной аудитории блогеров. В данном случае нельзя игнорировать такое явление как киберспорт, оно популярно среди младших школьников, подростков, юношей, для людей, вступивших во взрослость. Киберспортивные чемпионаты привлекают внимание не только самих игроков, но и миллионы зрителей. Разработчики игр создают разветвленные киберспортивные структуры, привлекая в свои ряды все большее количество игроков.

В результате развития интернет – аддикции у младших школьников и подростков формируются когнитивные искажения, такие как катастрофизация, мифомания, дихотомическое восприятие мира и клиповое мышление. Последнее является одной из самых распространенных проблем при неконтролируемом использовании интернета. Фрагментарность восприятия, низкая способность к анализу и критическому мышлению упрощают, инфантилизируют психическое развитие младших школьников. Разумное использование гаджетов, сформированное в младшем школьном возрасте, будет способствовать развитию ребенка, гармоничному вхождению в мир IT-технологий. Не вызывает сомнения, что развитие информационных технологий определяет будущее. Данная сфера деятельности востребована: она используется в науке, технике, искусстве. Отметим и положительное влияние на личность ребенка IT-технологий: развитие логического мышления, освоение алгоритмов, обучение сотрудничеству при выполнении совместных проектов. Разнонаправленность развития младших школьников и подростков усиливает успешное овладение IT-сферой и препятствует формированию аддикций.

Литература:

1. Белоглазова, Л.А. Игромания как феномен отчуждённой реальности / Л.А. Белоглазова // Вестник ВГТУ. – 2012. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igromaniya-kak-fenomen-otchuzhdyonnoy-realnosti> (дата обращения: 10.06.2025)
2. Бубнова, А.Н. Взаимодействие семьи и школы в профилактике аддиктивного поведения обучающихся / А.Н. Бубнова // Воспитание школьников. – 2018. – № 8. – С. 14-20
3. Войсунский, А.Е. Феномен зависимости от Интернета: актуальная проблема / А.Е. Войсунский. – URL: <https://cyberpsy.ru> (дата обращения: 20.03.2025)
4. Жукова, М.В. Компьютерная зависимость как один из видов аддиктивной реализации / М.В. Жукова // Вестник ЮУрГГПУ. – 2013. – № 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternaya-zavisimost-kak-odin-iz-vidov-addiktivnoy-realizatsii> (дата обращения: 10.06.2025)
5. Петлина, Ю.И. Исследование психических особенностей аддиктивного поведения личности, пользующейся социальными сетями / Ю.И. Петлина // Актуальные проблемы теории и практики психологии и социологии. – Москва: МГПУ ИПССО, 2017. – С. 94-96
6. Юрьева, Л.Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика / Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Ботьот. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.
7. Goldberg I. Internet addictive disorder (IAD) diagnostic criteria. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/> (дата обращения: 25.06.2025)
8. Griffiths M. Internet addiction: does it really exist? – URL: <https://clck.ru/3MoHyX> (дата обращения: 25.06.2025)

Психология

УДК 159.9

аспирант Ксенюк Егор Константинович

ОЧУ ВО «Московский инновационный университет» (г. Москва);

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой

гуманитарных дисциплин, докторант лаборатории психологии

и психофизиологии творчества Козьяков Роман Валерьевич

ОЧУ ВО «Московский инновационный университет» (г. Москва);

ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук» (г. Москва)

СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В статье рассматривается важность профессионального креативного мышления в современном обществе. Несмотря на значимую роль искусственного интеллекта в современном обществе проанализированы основные недостатки существующих моделей искусственного интеллекта. Мы предлагаем рассматривать профессиональное креативное мышление через профили креативности, при применении структурно-динамического подхода Д.В. Ушакова, рассмотренного в его докторской диссертации и опубликованных монографиях. В процессе осуществления профессионального креативного мышления мы считаем важным рассматривать (изучать) эмоциональную составляющую креативной деятельности, которая выступает важной составляющей мотивационного компонента профессионального креативного мышления, так как может способствовать или снижать проявление креативности в профессиональной деятельности. Рассмотрены технологии снижения креативности у субъекта деятельности, с целью получения конкурентных преимуществ другим субъектом. Представлены основные технологии восстановления утраченной креативности после действия (осуществления воздействия) системы по снижению креативности. Креативный подход в разрешении

затруднительных (проблемных, креативных) ситуаций позволяет находить новые возможности, а не только сложности, возникающие на жизненном пути в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: креативность, системный, структура, динамика, подход, преимущества, регрессия креативности, профессиональная деятельность.

Annotation. The article examines the importance of professional creative thinking in modern society. Despite the significant role of artificial intelligence in modern society, the main disadvantages of existing artificial intelligence models are analyzed. We propose to consider professional creative thinking through the profiles of creativity, using D.V. Ushakov's structural and dynamic approach, considered in his doctoral dissertation and published monographs. In the process of implementing professional creative thinking, we consider it important to consider (study) the emotional component of creative activity, which is an important component of the motivational component of professional creative thinking, as it can contribute to or reduce the manifestation of creativity in professional activities. The article considers technologies for reducing creativity in a business entity in order to gain competitive advantages for another entity. The main technologies for restoring lost creativity after the action (implementation of the impact) of the system to reduce creativity are presented. A creative approach to solving difficult (problematic, creative) situations allows you to find new opportunities, not just difficulties that arise in your professional life.

Key words: creativity, systemic, structure, dynamics, approach, advantages, regression of creativity, professional activity.

Введение. В современный век искусственного интеллекта и сложных информационных технологий, неопределенности и изменений, значительного количества информационного шума, возрастает значимость у субъекта профессионального креативного мышления, для того чтобы эффективно и оптимально существовать в обществе [1].

Креативное мышление занимает центральное положение, где инновации и нестандартные подходы становятся важнейшим фактором успеха в различных видах деятельности.

Но важно, что в различных сферах деятельности креативность может отличаться: креативность летчика – характеризуется быстрой скоростью принятия креативного мышления, или самолет потерпит катастрофу; креативность педагога в отношении обучающегося – может быть растянута во времени (так как воздействие на ученика может иметь комплексный, лонгитюдный и отсроченный эффект) [2].

Резюмируя выше перечисленное, в век цифровизации, искусственного интеллекта (ИИ), повсеместного информационного шума, т.к. ИИ может навязывать (предлагать субъекту) мнения (идеи, креативные продукты), большую значимость в обществе приобретают люди (личности, субъекты деятельности) способные принимать верные (оптимальные) креативные решения, которые необходимы (применимы) в современном обществе.

Несмотря на значимость искусственного интеллекта в современном обществе (век цифровых технологий и искусственного интеллекта), он также несет угрозы, которые мы рассмотрим ниже.

На наш взгляд полностью доверять ИИ не стоит, его можно рассматривать как средство, которое помогает упростить (облегчить) некоторые процессы профессиональной креативной деятельности у субъекта, но все же не стоит опасности, которые несет ИИ [4].

Основные недостатки (опасности) ИИ следующие.

Отсутствует различие между продуктивным профессиональным креативным мышлением и шизофреническим профессиональным креативным мышлением. Часто ИИ не делает различие между продуктивным (применимым в обществе) профессиональным креативным мышлением и шизофреническим (применение креативных продуктов, созданных в ходе данного креативного процесса затруднено или вовсе невозможно). Данное обстоятельство следует учитывать при получении креативных продуктов, созданных ИИ.

Жульничество ИИ. Замечено исследователями, что при игре в шахматы ИИ может использовать приемы обмана. В научной литературе описан случай, когда Chat GPT убедил фрилансера помочь себе, с решением креативной проблемы, мотивировав необходимостью помощи сложностями (проблемами) со зрением. Из выше перечисленного можно сделать вывод, что для ИИ обман становится нормой в достижении цели, данное обстоятельство необходимо учитывать креативному субъекту, который планирует использовать креативные продукты созданные ИИ, в своей профессиональной креативной деятельности.

Ненадежность (лживость информации) созданной ИИ. Из-за использования ненадежных (неавторитетных источников) поиска и анализа информации в обучения (настройки) нейронных сетей возможно создание (генерация) некачественных креативных продуктов, использование которых в современном обществе затруднено или невозможно.

Недоступность информации для конечного потребителя. Генерирование информации ИИ на недоступном языке (из-за лингвистических, культурных, смысловых барьеров, учитывается иное мировоззрение и ценностные ориентации целевой аудитории, запас знаний, что можно назвать как компетенции потребителя креативного продукта), в связи с этим созданные продукты ИИ не имеют значимости у аудитории потребителя креативного продукта ИИ.

Генерирование креативной информации в обобщенном виде, хотя субъекту креативной деятельности нужна конкретика. Продукт, созданный ИИ может обладать оригинальностью, но его невозможно использовать в профессиональной деятельности креативным, так как не учитывается специфика деятельности.

Все выше перечисленное подчеркивает значимость и важность исследования механизмов реализации профессионального креативного мышления в современном обществе. Использование данных наработок важно не только для использования в системе человек-человек, но и системе человек – знаковая система, так данные идеи возможно использовать для коммуникации в людской (субъектном взаимодействии), но и при обучении нейронных сетей, с целью принятия оптимальных решений (создания креативных продуктов), которые могут пригодиться в современном обществе [3].

Изложение основного материала статьи. Мы предлагаем исследовать креативное мышление с точки зрения профилей профессиональной креативности для конкретной сферы деятельности, с точки зрения структурно динамического подхода Д.В. Ушакова, разрабатываемого им в своей докторской диссертации и опубликованных монографиях, что позволяет изучить не только актуальный уровень креативности, но и перспективные пути ее совершенствования и саморазвития.

На основе моделей креативного мышления человека возможно создание реализации (обучения) искусственного интеллекта [5].

Первоначальный неверный план решения креативной ситуации (создания креативного продукта не имеет эмоциональной окраски (как правило не вызывает эмоции)). Эмоции возникают при рефлексии (анализе) креативной ситуации, при переходе ко второму этапу верного решения креативной ситуации (создания креативного продукта), вызывают как правило сильные положительные эмоции.

Отрицательные эмоции не всегда могут выступать в качестве фактора тормозящей протекание креативной деятельности. Они могут способствовать (подготавливать) к переходу к поисковой активности по нахождению верного варианта решения креативной ситуации (реализации креативного продукта).

Положительные эмоции могут вызывать не только верное решение креативной ситуации (реализации креативного продукта), но и нахождение верного принципа решения креативной ситуации. Способствуют активации поисковой активности направлению поиска верного способа решения креативной ситуации.

Количество попыток поиска верного способа решения креативной ситуации (реализации креативного продукта) зависит от важности (уверенности в возможности создания) креативного продукта, которая возникает на предыдущих стадиях осуществления креативной деятельности.

Важной составляющей профессионального креативного мышления выступает формирование субъективной шкалы ценностей профессиональной креативной деятельности, при связи которой с объективной шкалой оценки профессиональной креативной деятельности возникают сильные положительные эмоции. Таким образом положительная эмоциональная составляющая креативной деятельности выступает важным мотивирующим фактором профессионального креативного мышления.

Эмоциональные механизмы поиска креативного решения (решения креативных задач, создания креативного продукта) обеспечивает поиск верной (оптимальной с точки зрения конкретной ситуации осуществления профессиональной креативной деятельности), приводя к активизации поисковых действий или тормозя неоптимальные поисковые действия.

Нарастание эмоционального возбуждения в процессе осуществления профессиональной креативной деятельности можно интерпретировать, как предвосхищение решения креативной ситуации, но пока на эмоциональном уровне.

Эмоциональную оценку креативных действий в схематичном виде можно представить следующим образом. Рассмотрим различные возможные варианты ее реализации, на основе анализа работ О.К. Тихомирова [6].

Первый вариант включает в себя следующие этапы:

- косвенная положительная эмоциональная оценка объективно неверного креативного решения (действия), способствующая переходу к;
- положительной эмоциональной оценке сочетаний решений (действий) с элементами, содержащими в себе верный обобщенный принцип, способствующий переходу к;
- положительной эмоциональной оценке креативных действий с элементами, совмещающим в себе два креативных способа решения (действия) по обобщенному верному принципу, способствующая переходу к;
- положительной эмоциональной оценке объективно верного решения, с формированием смысла креативной деятельности.

Второй вариант решения креативной ситуации включает в себя следующие элементы:

- положительная эмоциональная оценка, содержащая в себе объективно верный обобщенный принцип решения креативной задачи, способствующий переходу к;
- положительной эмоциональной оценке объективно верного способа действия, совершенного в объективно не верной комбинации, способствующий переходу к;
- положительной эмоциональной оценке объективно верного способа действия, совершенного в комбинации близкой к объективно верной, способствующий переходу к;
- положительной эмоциональной оценке объективно верного действия, совершенного в объективно верной комбинации, с формированием смысла креативной деятельности.

Третий вариант решения креативной ситуации (задачи) включает в себя следующие элементы:

- положительная эмоциональная оценка действия с элементами, содержащими в себе объективно верный обобщенный принцип решения креативной ситуации (задачи), способствующий переходу к;
- положительная эмоциональная оценка сочетания действия с элементами объективно верных действий, содержащих в себе верный принцип решения креативной ситуации, приводящая к;
- положительной эмоциональной оценке объективного верного действия с элементами формирования его смысла.

Четвертый вариант решения креативной ситуации (задачи) включает в себя следующие элементы:

- положительная эмоциональная оценка повторной попытки решения креативной ситуации, создающая преимущества при осуществлении креативной деятельности, способствующая переходу к;
- отрицательная эмоциональная оценка необходимости пожертвовать определёнными преимуществами креативной деятельности, в связи с реализацией первоначального креативного замысла разрешения креативной ситуации, способствующая;
- положительной эмоциональной оценке креативных действий, так как сохраняется возможность реализации задуманного креативного плана осуществления креативной деятельности, приводящая к;
- положительной эмоциональной оценке осуществленных объективно верных действий с формированием смысла осуществления профессиональной креативной деятельности.

Пятый вариант решения креативной ситуации (задачи) включает в себя следующие элементы:

- положительная эмоциональная оценка предварительного повторного замысла, основанного на идее сохранения элементов уже осуществленных креативных действий, приводящая к;
- положительной эмоциональной оценке действий по сохранению элементов, приводящих к разрешению креативной ситуации, приводящая к;
- положительной эмоциональной оценке объективно верного действия и формирование смысла осуществления профессиональной креативной деятельности.

Шестой вариант решения креативной ситуации (задачи) включает в себя следующие элементы:

- положительная идея сохранения элементов эффективного (успешного, результативного) разрешения креативной ситуации, приводящая к;
- положительной эмоциональной оценке сферы деятельности с элементом по сохранению результативной профессиональной креативной ситуации, приводящая к;
- положительной эмоциональной оценке объективно верного решения с формированием смысла осуществления профессиональной креативной деятельности.

Проведем анализ технологий дигиблизации (снижения креативности) и технологий реконструкции утраченной креативности, после применения на субъекте технологии по дигиблизации.

Технология по снижению креативности субъекта (дигиблизации), как правило включает следующие элементы:

Снижение самооценки – заставить субъекта поверить, в то, что я ничего не смогу сделать самостоятельно, заставить думать так. Субъект в данной ситуации, принимает решение о том, чтобы за него сделал кто-то другой, обычно выбирает следующие модели поведения: обращение к человеку, наделенному властью, чтобы он за счет своих властных полномочий решил мои проблемы; или обращение к авторитетному человеку (обладающему большим жизненным опытом; имеющий другие возможности для разрешения проблем, другие источники информации, которые возможно использовать и в текущей ситуации, с целью получения информации по поводу решения проблем), оплатив (купить) время работы авторитетного

субъекта деятельности. Важно отметить, восприятие авторитета личности, может различаться с точки зрения разных субъектов деятельности, тот кто для одного является авторитетом может не выступать в такой роли для другого субъекта.

Наваливание большого количества различных поручений и тогда субъект не имеет возможности (время на качественное выполнение деятельности). Также в данном случае возможно требование от субъекта использование разных видов деятельности: механической нетворческой и креативной (творческой), вследствие чего происходит снижение креативности из-за большого количества механических действий. Так, например, замечено при обучении в школе, что после занятий физической культурой, на переключение на интеллектуальную деятельность требуется некоторое время.

Дать почувствовать креативному субъекту себя виноватым, за те результаты деятельности, которые произошли не по его вине, а были организованы извне, разработчиками технологий.

Поручение определенного вида работы непрофессионалам, или деятельности в котором у субъекта недостаточно компетенций, что приводит к механической организации деятельности и как следствие к снижению креативности.

Технологии реконструкции утраченной креативности.

Восстановление утраченной (сниженной) самооценки. Постепенное обретение креативным субъектом уверенности в своих силах и возможностях.

Выделение приоритета дел. Тайм-менеджмент профессиональной деятельности, когда определяются дела, которые необходимо решить в первую очередь, а какие имеют еще время на разрешение.

Стремление разобраться в затруднительной ситуации и довести ее до логического завершения.

Уверенность в своих действиях (решениях), не пытаться оправдать свои действия, так как оправдание своих действий, это уже признание своей вины, а пытаться понять причины (мотивы) поведения каждого из субъектов креативной деятельности. Разбор и анализ затруднительной ситуации, с точки зрения причин (мотивов), следствий (действий), моделей поведения каждого из субъектов, включенных в процесс деятельности помогает оптимизировать данный процесс.

Выводы. В статье рассмотрена важность профессионального креативного мышления в век цифровизации и искусственного интеллекта. Несмотря на всю пользу, которую несет искусственный интеллект, рассмотрены основные опасности, которые несет искусственный интеллект.

Выделены следующие опасности искусственного интеллекта в современном обществе: отсутствует различие между продуктивным профессиональным креативным мышлением и шизофреническим (галлюцинаторным) креативным мышлением; жульничество (обман, подмена информации) со стороны искусственного интеллекта; ненадежность созданной (генерированной) информации искусственным интеллектом; различия в понимании смысла создаваемых креативных продуктов между искусственным интеллектом и современным обществом; отсутствие конкретики в создании креативных продуктов (креативных идеях).

Рассмотрение профессионального креативного мышления, в нашем исследовании рассматривается с точки зрения профилей профессиональной креативности, а при рассмотрении предлагается использовать системный и структурно-динамический подход.

Нами вслед за О.К. Тихомировым выделено шесть вариантов разрешения креативной ситуации с учетом эмоциональной составляющей креативной деятельности. Формирование смысла креативной деятельности включает в себя эмоциональные реакции предшествующие и регулирующие профессиональной креативной деятельности.

Рассмотрены технологии снижения креативности у конкурентов, позволяющие получать конкурентные преимущества в современном обществе. Рассмотрим наиболее часто встречаемые из них: снижение самооценки; наваливание значительного количества поручений с невозможностью их выполнить в срок; вызывание чувства вины у креативного субъекта; закрепление за креативным субъектом профессиональной креативной деятельности, такой сферы, в которой у данного субъекта отсутствуют компетенции и компетентность в данной сфере деятельности.

Представлены технологии реконструкции утраченной креативности: обретение уверенности в своих силах; повышение самооценки; расстановка приоритетов в креативных действиях; стремление завершить довести до логического завершения ситуацию по созданию креативного продукта.

Резюмируя все выше перечисленное можно констатировать, что креативный подход в разрешении затруднительных ситуаций позволяет принимать наиболее оптимальные решения в конкретной ситуации креативной деятельности, оптимально используя ресурсы креативного субъекта.

Литература:

1. Валуева, Е.А. Творческие способности и инкубация: Эффект Пуанкаре / Е.А. Валуева, Д.В. Ушаков // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 4. – С. 80-89
2. Зинченко, Ю.П. Новые направления исследований в психологическом институте / Ю.П. Зинченко // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15. – № 3. – С. 28-43
3. Козьяков, Р.В. Концепции креативного мышления и основные подходы к его изучению / Р.В. Козьяков // Современная зарубежная психология. – 2022. – Т. 11. – № 4. – С. 117-126
4. Козьяков, Р.В. Профессиональное креативное мышление личности на современном этапе развития общества / Р.В. Козьяков // Человеческий капитал. – 2022. – № 12-1(168). – С. 144-155
5. Мазиллов, В.А. Проблемы исследований способностей в новейшей российской психологии: в поисках новой теории / В.А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко, Д.В. Ушаков [и др.] // Психологический журнал. – 2023. – Т. 44. – № 4. – С. 5-14
6. Brushlinskiy, A.V. On the trend of modern psychology of thinking (An unpublished article from the scientific archive of O.K. Tikhomirov) / A.V. Brushlinskiy, O.K. Tikhomirov // National Psychological Journal. – 2013. – № 2(10). – С. 10-16

Психология

УДК 37.015.3(045)

кандидат психологических наук, доцент Кудашкина Ольга Васильевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью решения задач, поставленных государством в области укрепления семьи и сохранения традиционных семейных ценностей. В статье акцентируется внимание на становление личности ребенка в семье, формирование его морального облика, нравственных ориентиров и социальных навыков. Особое внимание уделено категории «неполная семья», количество которых в России за последнее десятилетие увеличилось. Автор

подчеркнул важность изучения и развития ценности семьи у подрастающего поколения. В статье рассмотрен ряд научных исследований по изучению семейных ценностей. Проанализированы и выделены ключевые проблемы воспитания подростков из неполных семей. В статье представлены результаты экспериментального исследования развития семейных ценностей подростков из неполных семей. Опрос проводился в общеобразовательных организациях г. о. Саранск. Диагностические данные выявили некоторые проблемные зоны в сформированности ценностных ориентаций подростков, которые свидетельствуют о необходимости разработки и реализации программ психологической поддержки в условиях образовательных организаций. Материал статьи будет интересен студентам, педагогам и психологам общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: исследование, ценности, семейные ценности, семья, неполная семья, подростки.

Annotation. The relevance of the article is determined by the need to address the tasks set by the state in strengthening the family and preserving traditional family values. The article emphasizes the development of the child's personality within the family, the formation of their moral character, ethical guidelines, and social skills. Special attention is given to the category of "single-parent families," which have increased in number in Russia over the past decade. The author highlights the importance of studying and promoting family values among the younger generation. The article reviews a number of scientific studies on family values and analyzes key issues in the upbringing of adolescents from single-parent families. The article presents the results of an experimental study on the development of family values in adolescents from single-parent families. The survey was conducted in educational organizations of Saransk. Diagnostic data revealed some problematic areas in the formation of adolescents' value orientations, indicating the need to develop and implement psychological support programs in educational settings. The article will be of interest to students, teachers, and psychologists of educational organizations.

Key words: research, values, family values, family, single parent family, teenagers.

Введение. В целях популяризации государственной политики в сфере защиты семьи и сохранения традиционных семейных ценностей 2024 год был объявлен Годом семьи в Российской Федерации. В современном обществе важность формирования у подрастающего поколения устойчивых традиционных семейных ценностей невозможно переоценить. Особенно это актуально для подростков, чье детство прошло в неполных семьях, где дети могли сталкиваться с нарушением привычной семейной структуры, что в последствии может вызывать определенные психологические и эмоциональные трудности. Неполные семьи, будь то семьи с одним родителем или семьи, где родители не ведут совместное хозяйство, нередко оказывают негативное влияние на гармоничное развитие личности, социализацию ребенка, включая формирование его готовности к будущей семейной жизни. Дети, выросшие в таких условиях, могут испытывать дефицит родительского внимания, что порой приводит к формированию негативных установок и низкой самооценки. В связи с этим изучаемый вопрос становится актуальным и важным как для формирования личности подростков и подготовки их к будущей семейной жизни, так и в контексте государственной политики в сфере сохранения семьи и традиционных семейных ценностей.

Изложение основного материала статьи. Семейные ценности играют ключевую роль в формировании личности и психоэмоционального состояния человека. В условиях современного общества, где происходят значительные изменения в социальных структурах и культурных традициях, необходимо внимательно изучать проблему формирования и развития ценностного отношения подростков к семье. Это не только способствует созданию здорового климата в обществе, но и помогает каждому индивидууму найти свое место в мире, основываясь на крепких и позитивных семейных традициях. Исследования в этой области являются залогом успешного воспитания подрастающего поколения и сохранения семейных ценностей как основных ориентирах жизни.

В психолого-педагогической литературе существуют разные трактовки понятия «семейные ценности» как:

- «совокупность этических и религиозных убеждений, а также индивидуальных идеалов конкретной семьи» (Л.М. Панкова) [8];
- «духовно-нравственные ориентиры, основанные на культурно-историческом опыте предшествующих поколений» (С.П. Акутина) [1];
- «положительные или отрицательные показатели значимости объектов для семьи» (Н.И. Лапин) [5];
- «социокультурные предпочтения в сфере брачно-семейных отношений» (А.Б. Федулова) [9];
- «взаимосвязь моральных, нравственных, культурных, традиционных особенностей в малой социальной группе, основанная на браке, кровном родстве, при заключении брака, когда два образца ценностей приобретают единый характер в зависимости от социально-исторического значения для общества и учитывая межличностное взаимодействие» (Ж.Н. Дюльдина, Л.П. Шустова) [2].

В контексте системной теории анализирует семейные ценности Н.М. Курбонов. Он утверждает, что каждая семья имеет свою уникальную «семейную память», которая передает ценности и убеждения через поколения. Основное внимание уделяется порядку и балансу между членами семьи [4].

Е.В. Мжельская говорит о том, что в основе формирования семейных ценностей лежит сложноорганизованный процесс, который связан непосредственно с нравственным воспитанием на протяжении долгого времени в условиях определенной семьи. Во все времена существует ряд неизменных семейных ценностей несмотря на то, что каждая семья по-своему уникальна, основными ценностями являются, сохранение семейных традиций, любовь, верность, взаимное уважение, забота, поддержка членов семьи [7].

Семья оказывает всестороннее и решающее влияние на формирование личности ребенка, поскольку именно в ней формируется характер, моральный облик, социальные навыки и поведенческие стратегии. Отношения, складывающиеся внутри семьи, оказывают глубокое влияние на процесс социализации ребенка и его личностное развитие. Семья является важнейшим фактором, определяющим формирование ценностной системы подростка и его готовность к самостоятельной жизни [6].

На развитие семейных ценностей молодого поколения значительное воздействие оказывают такие отрицательные условия как: распад моральных взглядов о семейном союзе, смещение классического осмысления значимости родительства, утрата семейных традиций.

Ученые отмечают, что формирование личности в подростковом возрасте тесно связано с усвоением ценностей, включая семейные. В это время закладываются фундаментальные основы для мировоззрения, моральных принципов и этических предпочтений. Представления о будущей семье формируется под влиянием семейного опыта, индивидуальных особенностей, культурной среды и ближайшего окружения [3].

Неполной можно считать семью, в которой детей или ребенка воспитывает только один из родителей. Такая категория семьи может оказать значительное влияние на формирование личности ребенка, в том числе и на развитии семейных ценностей, затрудняя процесс усвоения социальных норм и отношений между полами. Отсутствие одного из родителей создает дефициты воспитательного влияния, например, из-за отсутствия примера мужского поведения или искажения

представлений о функции женщины в семье зачастую мешает подросткам развить полноценные представления о взаимопонимании, доверии и компромиссе, которые являются основополагающими для успешных семейных отношений.

Недостаток модели здоровых семейных отношений может привести к тому, что подростки, вырастая, будут ориентироваться на стереотипные или даже негативные примеры, формируя личные установки, не соответствующие идеалам гармоничной жизни в паре. Например, молодежь из неполных семей может воспринимать отношения как нечто временное и нестабильное, что может стать причиной низкого уровня привязанности и стремления к созданию долгосрочных связей.

С целью диагностики ценностного отношения подростков к семье был проведен эксперимент на базе средних общеобразовательных школ г. Саранска. В нем приняли участие 64 подростка из неполных семей.

По результатам опросника «Семейные ценности» М. С. Константиновой, М.В. Мартыновой можно отметить, что у 25% подростков – высокий уровень сформированности представлений о той или иной семейной ценности, у 54% – средний уровень, у 21% – низкий уровень.

Анализируя ответы подростков на вопросы опросника, было выявлено их отношение к каждой семейной ценности. Значимость любви как семейной ценности высоко оценивается большинством подростков. Высокий уровень продемонстрировали 71% обучающихся. В тоже время, доля респондентов, оценивающих любовь на среднем (12,5%) и низком (16,5%) уровнях, значительно меньше, что подчеркивает преобладающее мнение о любви как основополагающем элементом для построения семейной жизни.

Анализ представлений респондентов о ценности «продолжение рода» показал, что у 21% подростков сформировано важное понимание этой ценности, у 46% – осознание на среднем уровне, и у 33% – на низком. Полученные данные свидетельствуют, что для большинства испытуемых данная ценность не является приоритетной.

Анализируя варианты ответов на вопросы почитание родителей можно прийти к выводу о том, что данная ценность не является ведущей для большинства подростков. Лишь треть из них демонстрируют высокий уровень уважения к родителям (33%), в то время как почти половина проявляет его в средней степени (46%), а оставшееся часть – в низком (21%). Таким образом, данная ценность утрачивает свою значимость среди молодого поколения, несмотря на традиционный характер.

При анализе ценности «забота» было обнаружено, что 29% подростков из неполных семей продемонстрировали высокий уровень сформированности, у 50% – средний, а у 21% – низкий. Вероятно, недостаток опыта заботы членов семьи может повлиять на ее приоритетность.

«Культура быта» как семейная ценность развита на высоком уровне у 29% подростков. У большинства (54%) она определяется на среднем уровне и у 17% на низком. Это может свидетельствовать о том, что у значительной части респондентов наблюдается недостаток опыта общего семейного времяпрепровождения и создания уюта в доме.

Полученные данные по методике «Уровень соотношения ценности и доступности (УСЦД)» Е.Б. Фанталовой помогли распределить подростков по уровням соотношения ценности и доступности следующим образом: высокий уровень – 33%, средний уровень – 46%, низкий уровень – 21%. Данное распределение свидетельствует о том, что у большинства подростков (46%) наблюдается средний уровень согласованности между ценностью и доступностью. Это указывает на то, что желания респондентов в некоторой степени превосходят их возможности и присутствуют определенные трудности в реализации значимых для них ценностей.

Тревожным сигналом является то факт, что более пятой части опрошенных (21%) испытывают дефицит в важных сферах жизни, таких как любовь, семейное счастье, творческая самореализация и материальное благополучие, считая, что их ценность не соответствует доступности. Отмечаемое расхождение между значимостью ценностей и их доступностью указывает о наличии у подростков из неполных семей определенных психологических трудностей и потребностей, которые не удовлетворяются в достаточной мере. Недоступность таких ценностей, как любовь и счастливая семейная жизнь, может указывать на дефицит эмоциональной близости, поддержки и стабильности в семейной системе. Ограниченные возможности для творческой деятельности и материального обеспечения могут негативно сказываться на самооценке и социальной адаптации подростков.

Проанализируем экспериментальные данные по методике «Исследование ценностных ориентаций» П.В. Степановой.

Проведенный анализ экспериментальных данных позволил установить, что семья сохраняет особую значимость для определенной доли подростков, воспитывающихся в неполных семьях. Результаты исследования свидетельствуют о том, что для 37,5% обучающихся семья является важной ценностью. Они демонстрируют положительное отношение к семье и семейным традициям. 62,5% респондентов воспринимают семью как данность, без акцента ее значимости, что может указывать на слабую рефлексю о роли семьи в жизни человека и общества.

Выводы. Проведенное исследование позволило выявить проблемные зоны в сфере сформированности семейных ценностей у подростков из неполных семей. Результаты исследования подчеркивают важность целенаправленной разработки и внедрения дополнительных образовательных инициатив, ориентированных на развитие семейной культуры, поддержание семейных ценностей, актуализацию позитивных аспектов семейной жизни, расширению возможностей понимания подростками своих родителей и выработке новых конструктивных навыков взаимодействия с ними.

Литература:

1. Акутина, С.П. Семейный уклад в воспитании духовно-нравственных ценностей школьников / С.П. Акутина // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 2. – С. 51-54
2. Дюльдина, Ж.Н. Категории «ценность» и «семейные ценности» в философских, психологических и социально-педагогических науках / Ж.Н. Дюльдина, Л.П. Шустова // Педагогические науки. – 2025. – № 11. – С. 96-99
3. Кудашкина, О.В. Развитие семейных ценностей подростков из неполных семей в процессе психологического тренинга / О.В. Кудашкина, Д.А. Ермакова // Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения. – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2025. – С. 114-120
4. Курбонова, Н.М. Формирование представлений о семье / Н.М. Курбонова // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки. – Новосибирск: Сибирская академическая книга, 2019. – С. 91-94
5. Лапин, Н.И. Социальные ценности и реформы в кризисной России / Н.И. Лапин // Социологические исследования. – 1993. – № 9. – С. 17-28
6. Магомадов, Т.М. Роль семьи в формировании личности несовершеннолетних / Т.М. Магомадов // Матрица научного познания. – 2023. – № 12. – С. 437-439
7. Мжельская, Е.В. Современные подходы к сущности понятия «Семейные ценности» / Е.В. Мжельская // Самарский научный вестник. – 2013. – № 4(5). – С. 113-116
8. Панкова, Л.М. Человек и семья: философский анализ формирования культуры брачно-семейных отношений: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Л.М. Панкова. – Санкт-Петербург: ЛГУ имени А.С. Пушкина, 2006. – 385 с.

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Кузьменкова Ольга Валентиновна

Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К СЛУЖБЕ В АРМИИ У ЮНОШЕЙ

Аннотация. В статье предлагается анализ результатов эмпирического исследования структуры психологической готовности (ПГ) юношей призывного возраста к срочной службе в вооруженных силах РФ на примере конкретного вуза. Актуальность исследования обоснована наблюдаемой в российском обществе переоценкой значимости службы в ВС и необходимостью прогнозирования возможности привлечения молодежи к прохождению военной службы по призыву. Гипотезой выступило предположение о том, что ПГ студентов к службе в ВС РФ с позиций деятельностного подхода является целостным психологическим образованием, имеющим специфические особенности как в отдельных структурных компонентах, так и в их совокупности. Посредством контент-анализа выделены ведущие структурные составляющие ПГ к службе в армии как к особой деятельности. Представлены и обоснованы диагностические инструменты для эмпирического изучения у юношей призывного возраста компонентов ПГ к срочной службе в армии. Описаны полученные эмпирические данные по каждому структурному компоненту на примере студенческой выборки (N=63; M=17,6). На основе выявленных и проанализированных корреляционных связей (по r-Спирмену) ПГ студентов-юношей к срочной службе в армии представлена как целостное образование, отражающее специфику военной деятельности и имеющее сложную структуру, обеспечивающую эффективное выполнение требуемых действий в условиях несения воинской службы. «Ядром» структуры ПГ к срочной военной службе у студентов допризывного возраста является установка на службу по призыву (мотивационный компонент), нервно-психическая устойчивость (эмоциональный компонент) и самообладание (волевой компонент), имеющие наибольшее количество взаимосвязей.

Ключевые слова: служба в армии, психологическая готовность, структура психологической готовности, призывной возраст, студенты-юноши.

Annotation. The article consists of the structural empirical study results analysis of psychological readiness (PR) for military service in the Russian Armed Forces among young men of recruitment age using a specific university as an example. The study relevance is justified by the observed importance overestimation of service in the Armed Forces in Russian society and the need to predict the possibility of attracting young people to military service by conscription. The hypothesis was the assumption that the students PR for service in the Russian Armed Forces from the activity-based approach standpoint is a holistic psychological entity that has specific features both in individual structural components and in their complex. By means of content analysis, the leading structural components of the psychological readiness for military service as a specific activity are identified. Diagnostic tools for the components empirical study of the PR for compulsory military service among young men of recruitment age are presented and substantiated. The obtained empirical data for each structural component are described using a student sample as an example (N=63; M=17.6). Based on the identified and analyzed correlation links (according to r-Spearman), the male students PR for military service is presented as a holistic entity reflecting the military activity specifics and having a complex structure that ensures the effective implementation of the required actions in the military service conditions. The structural “core” of the PR for compulsory military service among pre-recruitment age students is the attitude towards conscription (motivational component), neuropsychic stability (emotional component) and self-control (volitional component), which have the greatest number of interrelations.

Key words: military service, psychological readiness, structure of psychological readiness, recruitment age, male students.

Введение. Геополитические вызовы, с которыми столкнулась наша страна за последнее десятилетие, спровоцировали в общественном сознании россиян активную переоценку значимости службы в Вооруженных силах (далее – ВС). И если в правовом контексте служба в ВС РФ отождествляется с конституционным долгом и обязанностью совершеннолетнего гражданина страны [24], то в социальном и личностном преломлении она воспринимается не так однозначно, что проявляется в российском обществе двумя противоположными тенденциями [22]. С одной стороны, специальная военная операция поддерживает в общественных институтах позитивный имидж армии, вызывая у большинства россиян существенный рост доверия к военной службе, о чем свидетельствует не снижающееся число желающих служить в ВС РФ по контракту. С другой стороны, ещё остаются нерешенными отдельные проблемы, связанные с привлечением молодежи призывного возраста к прохождению военной службы по призыву [16]. На наш взгляд, такое противоречивое отношение к воинской обязанности у российской молодежи актуализирует получение эмпирических данных о реальном состоянии их психологической готовности (далее – ПГ) к срочной службе в российской армии для прогнозирования возможностей решения общественно значимых задач в нашей стране.

В научном плане проблема ПГ к воинской службе относится к числу традиционных [2; 3; 15; 17]. При этом остаются недостаточно раскрытыми особенности ПГ к службе в ВС у молодежи, представляющей разные социальные и возрастные категории [4; 6; 12; 16]. По нашему мнению, результаты исследований такого плана позволят проектировать для допризывников адресную практическую помощь, которую можно будет наполнять формами и содержанием в соответствии с особенностями психологической подготовки к будущему выполнению воинских обязанностей той или иной категории молодежи.

Изложение основного материала статьи. ПГ к военной службе в контексте деятельностного подхода обобщенно трактуется как частный вид ПГ к деятельности, представляющий собой особое состояние субъекта этой деятельности, которое предшествует действиям и обеспечивает их эффективное выполнение в военных, а это значит в экстремальных условиях [7; 12; 17]. Поскольку ПГ в деятельностном подходе рассматривается относительно конкретных видов деятельности, то готовность к военной службе исследователи содержательно наполняют через выделение специфики военной деятельности [20]. Научные взгляды на структуру ПГ к выполнению воинского долга представлены широким диапазоном составляющих [1; 3; 6; 8; 12; 13; 14; 17; 19]. Для обобщения научных представлений о структурном составе ПГ к службе в армии в рамках нашего исследования проведен контент-анализ с целью выявления компонентов с наибольшей частотой их упоминания в научных работах. Итоговые результаты показали различные комбинации компонентов, среди

которых доминируют когнитивный/познавательный (7), мотивационный (7), эмоциональный (7) и волевой/регулятивный (8).

Цель представляемого исследования состояла в выявлении с позиций деятельностного подхода особенностей ПГ студенческой молодежи допризывного возраста к службе в ВС РФ на примере конкретного вуза. Эмпирическое исследование структуры ПГ к службе в армии проводилось на базе ФГБОУ ВО «Оренбургского государственного педагогического университета» (далее – ОГПУ). В исследовании приняли участие студенты-юноши 1-го курса очной формы обучения, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профили «Безопасность жизнедеятельности» и «Физическая культура и Дополнительное образование (спортивная подготовка)»). Общее количество выборки $N=63$ человека в возрасте $M=17,6$ г. Для сбора эмпирических данных применялись проективные методы (свободные ассоциации [11]) и метод тестирования (опросник «Установки на военную службу» Д.Г. Давыдова [5]; тест «Характеристики эмоциональности» Е.П. Ильина [10]; опросник уровня нервно-психической устойчивости «Прогноз-2» В.Ю. Рыбникова [21]; опросник «Волевые качества личности» М.В. Чумакова [23]; опросник «Диагностика волевого самоконтроля» А.Г. Зверькова и Е.В. Эйсмана [9]).

Анализ полученных данных по когнитивному компоненту ПГ к военной службе проводился подсчетом частоты встречаемости слов-ассоциаций на понятия «Военная служба в Российской армии» и «Военнослужащий Российской армии» выявил, что в ассоциативное поле вошло соответственно 529 слов (минимальное количество – 6, максимальное – 14) и 497 слов (минимум – 7, максимум – 11). Все ассоциации, набравшие более 10% по частоте упоминания, объединены в 10 групп в порядке убывания частот. Первые пять семантических универсалий свидетельствуют о восприятии студентов службы в ВС РФ как чего-то необходимого, «должного», раскрывающего нравственные ресурсы и имеющего отношение к основной функции армии – участие в военных действиях и защита населения. Стоит также отметить, что представления о службе в армии включают понимание специфики условий военной службы (казарма, дисциплина, оружие, опасность) и социальные стереотипы (дедовщина). Военнослужащий в студенческой выборке характеризуется как патриот, обладающий чувством долга, смелостью, храбростью, дисциплинированностью и физической подготовленностью. Каждый пятый допризывник полагает, что быть военным престижно, и связывают принадлежность к данной социальной категории с гордостью. Такие данные можно объяснить тем, что преобразования в нашем государстве существенно подняли престиж военнослужащих.

По мотивационному компоненту ПГ для основной массы респондентов характерен средний уровень ориентации на исполнение своего гражданского долга. При этом юноши более позитивно относятся к службе по призыву относительно службы по контракту. Большинство юношей нашей выборки (75,1%) считает, что весь народ готов подняться на защиту своей страны в случае нападения. Многие допризывники из выборки (58,2%) полагают, что служба в армии способствует формированию полезных личностных качеств и жизненно значимых навыков. Около 2/3 юношей (61,3%) ответили, что молодежь служит в армии от неизбежности и без особого желания. Допризывники отмечают, что при улучшении условий военной службы по призыву число желающих пополнить ряды «срочников» в ВС РФ увеличится (32,1%) или численно не изменится. Студенты также считают, что среди «отказников» от срочной службы в армии есть не желающие брать в свои руки оружие по идейным убеждениям (28,2%), имеющие не совместимые с военной службой установки (27,8%), актуализирующие свои убеждения по обстоятельствам (29,2%), сочиняющие свои убеждения для отказа от службы по призыву (27,6%). В ситуации столкновения с дезертирством студенты нашей выборки видят только один выход – вернуться «к своим», т.е. в расположение воинской части (56,4%). Около трети респондентов считают, что о профессии военного мечтают немногие юноши (29,2%), при этом не отказали бы себе в удовольствии пообщаться с «контрактниками» (41,9%). У военнослужащих по контракту студенты спросили бы о мотивах и целях принятого ими решения (29,2%) или о возможностях выбора другую профессию (26,8%). А 4 студента (6,3%) попытались бы отговорить от такого рода службы. При этом «контрактников» студенты соотносят со специалистами высочайшего класса, разносторонне подготовленными (33,3%), умелыми (25,2%). По мнению студенческой выборки профессия военного уступает только таким, как «Спасатель МЧС» (17,3% против 28,5%) и «Пожарный» (15,3% против 22,1%).

Результаты изучения эмоционального компонента ПГ студентов к службе по призыву показывают, что все характеристики эмоциональности выражены у респондентов примерно на равном уровне. 41,3% выборки обладают средним уровнем нервно-психической устойчивости (далее – НПУ). Для такой категории студентов не характерны нервно-психические срывы, однако существует опасность возникновения неадекватных способов поведения в напряженных ситуациях жизнедеятельности. Высоким уровнем НПУ отличается 36,5% опрошенных, которые не склонны терять терпение, уверены в своей нужности, свободно входят в новый для себя круг общения. Низкий уровень НПУ характерен для 22,2% допризывников, которые отмечают свою излишнюю взволнованность, подвижность, суетливость, раздражительность по пустякам.

По волевым качествам наибольшие средние значения получены по решительности ($M=6,4$) и настойчивости ($M=6,4$). Самые низкие средние значения у качеств целеустремленность ($M=5,4$) и энергичность ($M=5,2$). Полученные результаты характеризуют студентов выборки как людей, которые могут пойти на риск, быстро принимают решения, не склонны сомневаться, если решение уже принято, предпочитают все делать сразу, не откладывая на потом. Большинство из допризывников точно знают кем хотят быть в жизни и стремятся к этому, при этом считают, что достижению желаемого результата мешает отсутствие навыков целеполагания и планирования.

Анализ полученных данных относительно волевого самоконтроля позволяет увидеть, что 15,8% юношей допризывного возраста имеют низкий уровень самообладания, 22,2% – средний, 33,3% – высокий и 28,5% – очень высокий уровень. Общий индекс саморегуляции поведения у большинства испытуемых сформирован на высоком (47,6%) и среднем (42,8%) уровнях. Следовательно, студенческая молодежь в составе нашей выборки обладает достаточно высоким уровнем самообладания (61,8% по совокупности высокого и очень высокого уровней).

Для достижения исследовательской цели применялся корреляционный анализ показателей компонентов ПГ между собой (по r -Спирмену). Значимыми считались веса: $r=0,248$ при $p<0,05$; $r=0,322$ при $p<0,01$; $r=0,405$ при $p<0,001$. Результаты анализа полученных корреляций дают основание утверждать, что все компоненты ПГ взаимосвязаны между собой, чем подтверждает идею целостности данного психологического образования. Вместе с тем каждый компонент сохраняет свою специфику внутренних и внешних взаимосвязей.

В структуре мотивационного компонента выделяется установка на службу по призыву, имеющая положительные меры совместной изменчивости с эмоциональным, волевым компонентами. Выраженную ориентацию на срочную службу имеют молодые люди с высоким уровнем нервно-психической устойчивости ($r=0,295$), решительности ($r=0,253$) и целеустремленности ($r=0,311$). Установка на службу по контракту соотносится с таким волевым качеством, как самообладание ($r=0,345$). Примечательно, что данная установка не связана с установкой на службу по призыву, равно как и с другими компонентами психологической готовности. Наибольшее количество взаимосвязей в структуре эмоционального компонента имеет нервно-психическая устойчивость (5 связей). Это говорит о том, что вероятность нервно-психических срывов тем меньше, чем выраженнее мотивационная направленность на службу в армии ($r=0,295$), ответственность

($r=0,251$), выдержка ($r=0,289$), самообладание ($r=0,273$) и волевой самоконтроль ($r=0,315$) допризывников. Из характеристик эмоциональности наибольшего внимания заслуживают три меры совместной изменчивости: длительности эмоций с самообладанием ($r=-0,253$) и волевым самоконтролем ($r=-0,301$), а также детерминирующей роли эмоций с энергичностью ($r=0,294$). Отрицательный знак первых двух связей позволяет утверждать, что волевой самоконтроль и общая способность управлять собой и своим поведением тем выше, чем менее кратковременными являются эмоциональные переживания юношей, чем более короткий промежуток времени они могут захватывать и удерживать под своим влиянием действия и поступки допризывников. Наибольшее количество взаимосвязей имеет такое волевое качество, как самообладание (3 связи). Именно оно увязывает вокруг себя мотивационный и эмоциональный компоненты. Положительный характер корреляций волевых качеств личности испытуемых с другими переменными и между собой свидетельствует о том, что сформированная настойчивость существенным образом усиливает решительность ($r=0,259$) и самостоятельность ($r=0,263$) допризывников при реализации тех или иных действий, тогда как высокий уровень нервно – психической устойчивости значимо подкрепляет способность молодых людей нести ответственность за свои решения и поступки ($r=0,251$), а также выдержку и умение сдерживать сиюминутные порывы при воздействии негативных факторов ($r=0,289$).

Выводы. По итогам проведенного исследования можно сделать несколько выводов. Во-первых, ПГ к прохождению срочной службы у студентов допризывного возраста является целостным психологическим образованием, представляющим собой совокупность психологических компонентов, содержательно отражающих специфику военной деятельности. Во-вторых, структурный состав ПГ к службе в армии может быть представлен совокупностью познавательного, мотивационного, эмоционального и волевого компонентов, обеспечивающих эффективное выполнение требуемых действий в условиях несения воинской службы. В-третьих, эмпирически выявлено, что у студентов допризывного возраста компоненты ПГ характеризуются следующим содержанием:

1) когнитивный компонент ПГ, выраженный представлениями о военной службе как долге и обязанности, мужестве и чести, сопряженными с дисциплиной, жесткими правилами, с акцентированием на престижности и гордости военной службы и выделением опасности участия в военных действиях, а также представлениями о военнослужащем ВС РФ как о патриоте с высоким чувством долга, как о храбром, смелом, физически подготовленном человеке. Спецификой когнитивного компонента выступает;

2) мотивационный компонент ПГ характеризуется сформированной положительной установкой на службу по призыву и отрицательным отношением к службе по контракту, а также готовностью пройти срочную службу, основанном не столько на интересе к военной деятельности, сколько на понимании ее неизбежности;

3) эмоциональный компонент ПГ отличается невысокой эмоциональностью, отсутствием склонности к нервно-психическим срывам, при сохранении рисков неадекватного поведения в напряженных, экстремальных ситуациях;

4) волевой компонент ПГ проявляется в высоком уровне настойчивости, инициативности, решительности и самоконтроля. В-четвертых, целостность ПГ к службе по призыву как психологического образования подтверждают установленные связи между выделенными компонентами. «Ядром» структуры ПГ к срочной военной службе у студентов допризывного возраста является установка на службу по призыву (мотивационный компонент), нервно-психическая устойчивость (эмоциональный компонент) и самообладание (волевой компонент), имеющие наибольшее количество взаимосвязей.

Литература:

1. Андреев, Е.А. Военно-патриотическое воспитание молодежи призывного возраста в процессе формирования готовности к военной службе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Андреев. – Рязань, 2011. – 20 с.
2. Бондаренко, М.Б. Психологическая готовность к профессиональной деятельности (на примере военных профессий): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / М.Б. Бондаренко. – Ярославль, 2020. – 24 с.
3. Бондарь, Н.Г. Психологическая готовность юношей к службе в вооруженных силах Российской Федерации / Н.Г. Бондарь // Гуманитарные науки. – 2008. – № 6. – С. 13-22
4. Водяха, Ю.Е. Условия и особенности формирования психологической готовности к воинской службе в юношеском возрасте / Ю.Е. Водяха, Е.Е. Лаврова // Молодой ученый. – 2017. – № 39(173). – С. 73-76
5. Давыдов, Д.Г. Опросник «Установки на военную службу» / Д.Г. Давыдов // А.Я. Психология. – 2009. – URL: <https://azps.ru/tests/kit/voenattit.html> (дата обращения: 10.09.2025)
6. Долгова, В.И. Системообразующая роль мотивационного компонента в структуре психологической готовности старшеклассников к службе в армии / В.И. Долгова, А.Г. Киселев // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 10. – С. 147-153
7. Дьяченко, М.И. История отечественной военной психологии / М.И. Дьяченко, С.Л. Кандыбович, А.Г. Караяни. – Москва: Военный университет, 2009. – 288 с.
8. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
9. Зверьков, А.В. Тест-опросник исследования волевой саморегуляции / А.В. Зверьков, Е.В. Эйман // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – Москва: МГУ, 1990. – 159 с.
10. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 752 с.
11. Ильина, В.А. Ассоциативный эксперимент как способ образования семантического поля / В.А. Ильина // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Лингвистика. – 2010. – № 5. – С. 7-10
12. Кузнецова, Л.Э. Формирование психологической готовности юношей к прохождению обязательной военной службы в ВС РФ с точки зрения ресурсного подхода / Л.Э. Кузнецова // Молодой ученый. – 2012. – № 3(38). – С. 324-327
13. Мачульская, И.А. Психологические особенности военно-профессиональной ориентации военнослужащих по призыву / И.А. Мачульская // Территория науки. – 2015. – № 2. – С. 40-46
14. Мымрин, А.В. Решимость как системное основание психологической готовности / А.В. Мымрин // Вестник РосНОУ. Человек в современном мире. – 2019. – № 1. – С. 53-54
15. Попов, В.В. Опыт социологического исследования готовности российской молодежи к службе в Вооруженных силах России / В.В. Попов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2024. – № 1(69). – С. 3-13
16. Приймак, Е.Н. Психологическое сопровождение военнослужащих на этапе социализации в рядах Вооруженных сил: методические рекомендации / Е.Н. Приймак. – Москва: КРЕДО, 2015. – 28 с.
17. Рындина, О.Г. Социально-психологическая готовность допризывной молодежи к службе в Российской армии: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / О.Г. Рындина. – Чебоксары, 2006. – 22 с.
18. Санжаева, Р.Д. Психологическая готовность личности к деятельности как метакатегория / Р.Д. Санжаева // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2012. – № 1. – С. 127-141

19. Столяренко, А.М. Прикладная юридическая психология: учебное пособие для вузов / А.М. Столяренко. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 639 с.
20. Татьяначенко, Н.П. Психологические условия обеспечения безопасности личности военнослужащих: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н.П. Татьяначенко. – Сочи, 2008. – 27 с.
21. Усольцев, И.В. Исследование нервно-психической устойчивости призывного контингента / И.В. Усольцев // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 10. – URL: <https://web.snauka.ru/issues/2015/10/57104> (дата обращения: 09.01.2025)
22. Чвякин, В.А. Престижность военной службы в системе ценностей современной Российской молодежи: социологический анализ / В.А. Чвякин, Н.Ю. Григорьев // Гуманитарий Юга России. – 2019. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prestizhnost-voennoy-sluzhby-v-sisteme-tsennostey-sovremennoy-rossiyskoy-molodezhi-sotsiologicheskii-analiz> (дата обращения: 09.01.2025)
23. Чумаков, М.В. Опросник диагностики волевых качеств личности (ВКЛ) / М.В. Чумаков. – Ярославль: НПП «Психодиагностика», 2004. – 18 с.
24. Федеральный закон «О воинской обязанности и военной службе» от 28.03.1998 № 53-ФЗ (ред. от 01.09.2019) // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260/ (дата обращения: 09.01.2025)

Психология

УДК 159.922

доцент, кандидат психологических наук Куимова Наталья Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

профессор, кандидат психологических наук Зинина Снежана Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (ННГАСУ) (г. Нижний Новгород);

преподаватель Моренкова Виктория Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ СЕМЕЙ С РАЗНЫМ СТИЛЕМ ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности социальных навыков детей старшего дошкольного возраста из семей с разным стилем воспитания. Сформированность социальных навыков является одним из факторов успешной адаптации ребенка старшего дошкольного возраста к школе и новой социальной роли. Вместе с тем несмотря на исключительную важность социальных навыков сегодня мы сталкиваемся с их достаточно низкой сформированностью у многих детей старшего дошкольного возраста. Целью статьи является изучение особенностей формирования социальных навыков детей старшего дошкольного возраста в семьях с разным стилем воспитания. В рамках эмпирического исследования были проведены три диагностические методики, из которых две были направлены на диагностику социальных навыков детей и одна – на диагностику стиля семейного воспитания: Тест социального интеллекта Гилфорда, авторы: J. Guilford, M. O'Sullivan, адаптация: Е.С. Михайлова; Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу, автор: А.М. Щетинина; Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), авторы: Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. Эмпирическая база: исследование было проведено на базе подготовительной группы дошкольной образовательной организации «Детский сад № 51» (МАДОУ № 51). Выборка составила 30 детско-родительских диад (ребенок и один из родителей). В общей сложности 60 человек. Родители в возрасте от 27 до 44 лет, из которых 17 матерей и 13 отцов. Дети в возрасте 5,8-6,8 лет (старший дошкольный возраст), из которых 15 девочек и 15 мальчиков. Сравнительный анализ был проведен с применением U-критерия Манна-Уитни. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью коэффициента Спирмена. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей социальных навыков детей старшего дошкольного возраста из семей с разным стилем воспитания. Материалы статьи имеют практическую значимость для педагогов и психологов системы среднего и высшего профессионального образования.

Ключевые слова: социальные навыки, стиль воспитания, старший дошкольный возраст, взаимосвязь, коммуникация.

Annotation. This article discusses the features of social skills of senior preschool children from families with different parenting styles. The development of social skills is one of the factors in the successful adaptation of a senior preschool child to school and a new social role. However, despite the exceptional importance of social skills, today we are faced with their rather low development in many senior preschool children. The purpose of the article is to study the features of the development of social skills of senior preschool children in families with different parenting styles. As part of the empirical study, three diagnostic methods were used, two of which were aimed at diagnosing children's social skills and one at diagnosing the family parenting style: Guilford Social Intelligence Test, authors: J. Guilford, M. O'Sullivan, adaptation: E.S. Mikhailova; Diagnostics of Children's Abilities for Partner Dialogue, author: A.M. Shchetinina; Questionnaire «Analysis of Family Relationships» (AFR), authors: E.G. Eidemiller, V.V. Yustitskis. Empirical base: the study was conducted on the basis of the preparatory group of the preschool educational organization «Kindergarten № 51» (MADOU No. 51). The sample consisted of 30 child-parent dyads (a child and one of the parents). A total of 60 people. Parents aged 27 to 44 years, of which 17 mothers and 13 fathers. Children aged 5.8-6.8 years (senior preschool age), of which 15 girls and 15 boys. Comparative analysis was carried out using the Mann-Whitney U-test. Statistical processing of data was carried out using the Spearman coefficient. The article presents the results of an empirical study of the characteristics of social skills of senior preschool children from families with different parenting styles. The materials of the article are of practical importance for teachers and psychologists of the secondary and higher vocational education system.

Key words: social skills, parenting style, senior preschool age, relationships, communication.

Введение. Сформированность социальных навыков является одним из факторов успешной адаптации ребенка старшего дошкольного возраста к школе и новой социальной роли [2-4]. Развитые социальные навыки помогают ребенку выстраивать отношения со сверстниками, взрослыми, в том числе учителями, а также младшими детьми. Вместе с тем несмотря на исключительную важность социальных навыков сегодня мы сталкиваемся с их достаточно низкой сформированностью у многих детей старшего дошкольного возраста. Целью статьи является изучение особенностей формирования социальных навыков детей старшего дошкольного возраста в семьях с разным стилем воспитания.

Изложение основного материала статьи. В структуре термина «социальный навык» мы можем выделить два основных компонента: социальный, то есть относящийся к личности, и собственно деятельностный, относящийся к ребенку как к субъекту деятельности. Вместе с тем важно отметить, что основной массив классических советских исследований, посвященных навыкам, связан с двигательными навыками, и экстраполяция тезиса о том, что умение всегда предшествует навыку на сферу социальных навыков и навыков общения не всегда является обоснованной, о чем писал ещё Е.П. Ильин [7]. В связи с этим видится наиболее целесообразным по отношению к социальным навыкам использовать определение О.Г. Цыганской: «Навык – автоматизированное простое самостоятельное действие, а также автоматизированный компонент сложного неавтоматизированного действия или сложного навыка» [9, С. 119]. Видится важным дифференцировать такие категории как социальные навыки, коммуникативные навыки, навыки общения и навыки конструктивного взаимодействия. В первую очередь отметим, что ни в российской, ни в зарубежной психологии нет единого мнения на данный счёт. Так, например, в англоязычных исследованиях коммуникативные навыки и навыки общения, как правило, рассматриваются как тождественные. В работах российских исследователей коммуникативные навыки рассматриваются в большинстве случаев как группа навыков общения наравне с интерактивными и перцептивными группами навыков. Понятие «социальный навык» рассматривали в своих работах многие ученые такие, как В.А. Балашова, Н.Н. Васягина, Е.В. Опарина, М.М. Сабирова, Е.В. Хмелькова, И.А. Тавед и др. В рамках данной курсовой работы под социальными навыками ребенка дошкольного возраста мы понимаем совокупность автоматизированных действий, имеющих социальную направленность и способствующих социализации индивида. Е.С. Богданова отмечает, что спецификой формирования социальных навыков дошкольников является высокая конфликтность и эмоциональная напряженность детских отношений [4, С. 11]. В.А. Балашова отмечает преимущественно низкую и среднюю сформированность социальных навыков старших дошкольников, при этом в структуре навыка наблюдается диспропорция: когнитивный компонент сформирован в большей степени, чем эмоциональный и поведенческий. Специфика формирования социальных навыков старших дошкольников заключается, по мнению автора, прежде всего в необходимости ориентироваться на нормы детской субкультуры [1, С. 114-115]. Если говорить об условиях формирования социальных навыков старших дошкольников, то мы можем выделить следующие основные:

- 1) игра, особенно сюжетно-ролевая игра;
- 2) семейные взаимоотношения и семейная коммуникация;
- 3) педагогические условия в рамках целенаправленной педагогической деятельности по формированию социальных навыков;
- 4) социально-культурный контекст (детская литература, мультфильмы, любимые персонажи, компьютерные игры, игрушки);
- 5) взаимоотношения со сверстниками и детская субкультура в целом.

Рассмотрим все перечисленные условия подробнее. О взаимосвязи и потенциальном влиянии стиля семейного воспитания на формирование социальных навыков ребенка неоднократно писали многие российские и зарубежные исследователи [5; 8]. Ребенок посредством социального научения начинает использовать такие приемы и такие паттерны, которые позволяют ему кратчайшим способом получать от родителей желаемое, в первую очередь это любовь и внимание. Существует большое количество классификаций стилей и типов семейного воспитания. В рамках данной курсовой работы мы опираемся на модель и классификацию Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса [10]. Авторы выделяют шесть типов (стилей) дисгармоничного воспитания: потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, эмоциональное отвержение, жестокое обращение, гипопротекция. Помимо перечисленных стилей авторы выделяют также их возможные причины и в целом отдельные особенности семейных взаимоотношений, например, расширение сферы родительских чувств, воспитательная неуверенность, неразвитость родительских чувств, фобия утраты ребенка и другие. Е.А. Васина выявила, что развитию социальных умений и навыков ребенка способствуют личностно-развивающий, доверительно-уважительный и либерально-поддерживающий стили семейного воспитания [5, С. 131]. В исследовании Г.Н. Иксановой было выявлено, что дисгармоничные стили родительского воспитания деструктивно сказываются на навыках общения детей, их коммуникативном развитии [6]. С. Салавера с коллегами выявили, что дети с наиболее развитыми социальными навыками воспитываются в семьях с демократическим стилем воспитания [11].

В рамках эмпирического исследования были проведены три диагностические методики, из которых две были направлены на диагностику социальных навыков детей и одна – на диагностику стиля семейного воспитания: Тест социального интеллекта Гилфорда, авторы: J. Guilford, M. O'Sullivan, адаптация: Е.С. Михайлова; Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу, автор: А.М. Щетинина; Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), авторы: Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. Эмпирическая база: исследование было проведено на базе подготовительной группы дошкольной образовательной организации «Детский сад № 51» (МАДОУ №51). Дети проходили диагностику непосредственно в дошкольной организации; родители проходили диагностику дистанционно посредством Яндекс-форм. Выборка: в исследовании приняли участие 30 детско-родительских диад (ребенок и один из родителей). В общей сложности 60 человек. Родители в возрасте от 27 до 44 лет, из которых 17 матерей и 13 отцов. Дети в возрасте 5,8-6,8 лет (старший дошкольный возраст), из которых 15 девочек и 15 мальчиков.

На первом этапе эмпирического исследования мы провели диагностику сформированности социальных навыков детей посредством теста социального интеллекта Дж. Гилфорда. Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком. Результаты представлены в таблице 1. Исходя из таблицы 1, мы видим, что большинство детей имеют средний уровень социального интеллекта, при этом наиболее сформирована у старших дошкольников способность предвидеть последствия поведения других людей, то есть дети умеют выстраивать простые причинно-следственные связи. Так 20% детей имеют высокий уровень сформированности данного навыка, 73% – средний уровень и 7% – низкий уровень. Наименее сформирована способность к логическому обобщению в отношении невербальных реакций человека: у 23% детей она сформирована на низком уровне. Также у некоторых детей (17%) существуют проблемы с пониманием изменения значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста.

Таблица 1

Распределение детей по результатам теста социального интеллекта Дж. Гилфорда

Показатель	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Кол. чел	%	Кол. чел	%	Кол. чел	%
Субтест 1. Способность предвидеть последствия поведения других людей	6	20	22	73	2	7
Субтест 2. Способность к логическому обобщению в отношении невербальных реакций человека	3	10	20	67	7	23
Субтест 3. Способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста	6	20	19	63	5	17
Субтест 4. Способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия	7	23	21	70	2	7

На втором этапе была проведена диагностика способностей детей к партнерскому диалогу по методике А.М. Щетининой (Таблица 2). Исходя из данных таблицы 2, мы видим, что у большинства детей низкий уровень сформированности навыков партнерского диалога, при этом наиболее сформирована способность слушать другого человека. Так у 17% детей она находится на высоком уровне, у 27% – на среднем уровне, а у 56% – на низком уровне. Хуже всего развита способность к эмоционально-экспрессивной пристройке: у 17% детей – низкий уровень и у 30% – средний уровень.

Длительное наблюдение (2,5 недели) с заполнением диагностического листа по методике А.М. Щетининой показало, что дети старшего дошкольного возраста испытывают существенные трудности при общении, особенно со сверстниками, далеко не всегда они могут договориться о совместной игре, поддержать друг друга, решить какой-то спор.

Таблица 2

Распределение детей по результатам диагностики способности к партнерскому диалогу (А.М. Щетинина)

Показатель	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Кол. чел	%	Кол. чел	%	Кол. чел	%
Способность слушать другого человека	5	17	8	27	17	56
Способность договариваться	2	7	8	27	20	67
Способность к эмоционально-экспрессивной пристройке	1	3	9	30	20	67

Диагностика родителей проводилась с использованием цифровых технологий (Яндекс-форм), результаты представлены в Таблице 3.

Исходя из данных Таблицы 3, мы видим, что в нашей выборке отсутствуют родители с патологическими стилями семейного воспитания, в том числе родители с высокими значениями по шкале «неразвитость родительских чувств». При этом многие родители набрали диагностические значения по отдельным шкалам опросника. Так 23% родителей перешли диагностический порог по шкале «игнорирование потребностей ребенка». Отметим, что под потребностями подразумеваются не базовые потребности в безопасности, еде, медицинской помощи, а прежде всего эмоциональные потребности ребенка: в близости, эмоциональной привязанности, внимании, в доверительном общении, поддержке и т.д. 13% родителей склонны чрезмерно требовать от своего ребенка, нагружать его большим количеством обязанностей. При этом другие 13% родителей напротив разрешают ребенку слишком много, ребенок несмотря на дошкольный возраст сам решает, что и когда есть, сколько смотреть телевизор, когда ложиться спать и так далее. Для 13% родителей характерны такие особенности воспитания как предпочтение в ребенке детских качеств (страх перед взрослением ребенка) и просцирование своих негативных качеств на ребенка.

Таблица 3

Результаты диагностики родителей по методике «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис)

Показатель	Среднее	Медиана	SD	Диагностический уровень	
				Кол. чел	%
Гиперпротекция (Г+)	4.33	4.50	1.768	2	7
Гипопротекция (Г-)	3.03	2.00	2.646	3	10
Потворствование (У+)	3.23	3.00	1.906	0	0
Игнорирование потребностей (У-)	2.30	2.00	1.489	7	23
Чрезмерность обязанностей (Т+)	2.03	2.00	1.189	4	13
Недостаточность обязанностей (Т-)	1.10	1.00	1.125	2	7
Чрезмерность запретов (З+)	1.60	2.00	1.037	2	7
Недостаточность запретов (З-)	1.33	1.00	0.959	4	13
Чрезмерность санкций (С+)	1.47	1.00	1.106	2	7
Недостаточность санкций (С-)	1.60	1.00	1.276	3	10
Неустойчивость стиля воспитания (Н)	1.53	2.00	1.074	0	0
Расширение сферы родительских чувств (РРЧ)	2.47	2.00	1.795	3	10
Предпочтение детских качеств (ПДК)	1.90	2.00	1.242	4	13
Воспитательная неуверенность (ВН)	1.57	1.50	1.006	0	0

Фобия утраты ребенка (ФУ)	1.80	1.00	1.495	0	0
Неразвитость родительских чувств (НРЧ)	1.83	1.50	1.621	0	0
Проецирование негативных качеств на ребенка (ПНК)	1.67	1.50	1.493	4	13
Вынесение конфликта в сферу воспитания (ВК)	0.97	1.00	1.033	0	0
Предпочтение мужских качеств (ПМК)	0.63	0.00	0.809	0	0
Предпочтение женских качеств (ПЖК)	0.53	0.00	0.860	0	0

На следующем этапе мы разделили детей на две группы по результатам шкалы «способность договариваться» методики диагностики способности к партнерскому диалогу (А.М. Щетинина): группа 1 – дети с высокой и средней сформированностью способности договариваться, всего 10 человек; группа 2 – дети с низкой сформированностью способности договариваться, всего 20 человек. Далее мы сопоставили две группы с применением U-критерия Манна-Уитни (Таблица 4).

По результатам сравнительного анализа были выявлены достоверные различия в стилях родительского воспитания между детьми группы 1 и группы 2. Так родители детей из группы 2 характеризуются более высокой склонностью игнорировать потребности ребенка ($p=0.034$), прежде всего эмоциональные, при этом они чрезмерно сконцентрированы на здоровье и самочувствии ребенка из-за ипохондрических страхов, фобии утраты ребенка ($p=0.044$). Для них также характерно проецирование на ребенка своих негативных качеств ($p=0.004$) и предпочтение мужских качеств ($p=0.046$).

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа особенностей родительского воспитания детей с разным уровнем сформированности способности договариваться с применением U-критерия Манна-Уитни (значимые различия)

Показатель	Группа	N	Среднее	U-критерий Манна-Уитни	Значение p	Достоверность различий
У-	2	20	2.70	52.5*	0.034	значимы
	1	10	1.50			
ФУ	2	20	2.20	55.0*	0.044	значимы
	1	10	1.00			
ПНК	2	20	2.20	35.0**	0.004	значимы
	1	10	0.60			
ПМК	2	20	0.85	59.0*	0.046	значимы
	1	10	0.20			

Примечание: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

Выводы. Корреляционный анализ, проведенный с применением коэффициента Спирмена, показал большое количество взаимосвязей между развитием социальных навыков детей старшего дошкольного возраста и стилем семейного воспитания, что подтверждает гипотезу нашего исследования. Рассмотрим полученные взаимосвязи подробнее. Наибольшее количество отрицательных корреляций было выявлено между социальными навыками и игнорированием потребностей ребенка родителями ($p \leq 0.05$), а также проецированием на ребенка негативных качеств ($p \leq 0.05$). То есть, чем более выражена у родителей склонность игнорировать эмоциональные потребности ребенка и проецировать на него отрицаемые качества своей личности, тем больше проблем он испытывает при освоении различных социальных навыков. На основании проведенного эмпирического исследования взаимосвязи социальных навыков детей старшего дошкольного возраста и стилей семейного воспитания были разработаны психологические и психолого-педагогические рекомендации по развитию социальных навыков старшего дошкольника.

Литература:

1. Балбашова, В.А. Исследование уровня сформированности социальных навыков дошкольников в игровой деятельности / В.А. Балбашова // Стратегии развития дошкольного и начального образования в эпоху модернизации. – 2018. – С. 112-118
2. Беляева, Т.К. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития дошкольников: постановка проблемы / Т.К. Беляева, Н.Д. Базарнова // Карельский научный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 3(32). – С. 12-14
3. Бессонова, Н.А. Развитие социальных навыков у детей дошкольного возраста в условиях дистанционного обучения / Н.А. Бессонова // Инновации в технологиях и образовании: сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф. – Кемерово: КузГТУ, 2021. – Т. 3. – С. 82-85
4. Богданова, Е.С. К вопросу о социальных навыках детей старшего дошкольного возраста / Е.С. Богданова // Евсевьевские чтения. Сер. Педагогические науки. – Саранск: МГПИ, 2018. – С. 7-12
5. Васина, Е.А. Влияние стиля семейного воспитания на формирование социальных умений личности / Е.А. Васина // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде: сб. науч. ст. – СПб.: РГПУ, 2019. – С. 130-133
6. Иксанова, Г.Н. Семья как фактор влияния на общение детей и подростков / Г.Н. Иксанова // European journal of education and applied psychology. – 2018. – № 1. – С. 38-41
7. Ильин, Е.П. Умения и навыки: нерешенные вопросы / Е.П. Ильин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 138-148
8. Лапшина, Е.А. Характеристика стилей семейного воспитания / Е.А. Лапшина, И.В. Дуда // Universum: Психология и образование. – 2017. – № 9(39). – С. 15-18
9. Цыганская, О.Г. Навыки и умения в современном аспекте психологии и методики обучения языкам / О.Г. Цыганская // Основные направления развития научного потенциала в свете современных исследований: теория и практика. – 2021. – С. 119-122
10. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2015. – 672 с.
11. Salavera, C. Exploring the effect of parental styles on social skills: the mediating role of affects / C. Salavera, U. Pablo, A. Quilez-Robres // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2022. – Vol. 19. – № 6. – P. 32-95

УДК 159.9

доцент, кандидат психологических наук Куимова Наталья Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

студент Марова Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

педагог-психолог Мясникова Ирина Геннадьевна

МБОУ «Школа № 12 с углубленным изучением отдельных предметов имени Е.П. Шнитникова» (г. Нижний Новгород)

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ

Аннотация. В статье исследуется взаимосвязь самооценки и тревожности у младших подростков в период адаптации при переходе из начальной школы в среднее звено. Рассматриваются теоретические подходы к изучению этих психологических аспектов. Особое внимание уделяется влиянию семьи, школы и социального окружения на формирование самооценки и уровня тревожности. Представлены результаты эмпирического исследования среди пятиклассников. Подчеркивается, что успешная адаптация подростков требует комплексного подхода со стороны педагогов, родителей и психологов. Педагогам важно создавать комфортную атмосферу в классе и применять индивидуальный подход. Родителям рекомендуется поддерживать эмоциональный комфорт детей и избегать завышенных ожиданий. Психологам следует проводить диагностику и разрабатывать коррекционные программы, такие как арт-терапия и тренинги коммуникативных навыков. В заключение отмечается, что адекватная самооценка и снижение тревожности способствуют психологическому благополучию и академической успеваемости подростков. Статья будет полезна психологам, педагогам и родителям, стремящимся поддержать детей в этот важный период их развития.

Ключевые слова: самооценка, тревожность, младшие подростки, адаптация, психологическая поддержка.

Annotation. The article examines the relationship between self-esteem and anxiety in younger adolescents during the adaptation period during the transition from primary school to secondary school. Theoretical approaches to the study of these psychological aspects are considered. Special attention is paid to the influence of family, school, and social environment on the formation of self-esteem and anxiety levels. The results of an empirical study among fifth-graders are presented. It is emphasized that successful adaptation of adolescents requires a comprehensive approach on the part of teachers, parents and psychologists. It is important for teachers to create a comfortable atmosphere in the classroom and apply an individual approach. Parents are encouraged to maintain their children's emotional comfort and avoid high expectations. Psychologists should conduct diagnostics and develop remedial programs, such as art therapy and communication skills training. In conclusion, it is noted that adequate self-esteem and reduced anxiety contribute to the psychological well-being and academic performance of adolescents. This article will be useful for psychologists, educators, and parents who want to support their children during this important period of their development.

Key words: self-esteem, anxiety, younger adolescents, adaptation, psychological support.

Введение. Переход из начальной школы в среднее звено является одним из наиболее сложных этапов в жизни младших подростков. Этот период сопровождается значительными изменениями в социальной ситуации развития: новые учителя, повышенные требования, необходимость адаптации к коллективу сверстников. Все это может оказывать влияние на психологическое состояние подростков, в частности, на уровень их тревожности и самооценку.

Изучение взаимосвязи самооценки и тревожности в период адаптации позволяет не только глубже понять психологические механизмы адаптации, но и разработать эффективные программы поддержки для подростков. Актуальность данной темы обусловлена возрастающим числом случаев школьной дезадаптации, проявляющейся в повышенной тревожности, снижении успеваемости и проблемах в межличностных отношениях.

Изложение основного материала статьи. Самооценка является ключевым компонентом самосознания и формируется в процессе взаимодействия индивида с окружающей средой. В отечественной психологии самооценка рассматривается как сложный, многогранный феномен, включающий когнитивный (знания о себе) и эмоциональный (отношение к себе) компоненты.

Л.С. Выготский отмечал, что самооценка начинает формироваться в возрасте 7 лет и играет важную роль в адаптации к социальным нормам [1, 2]. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что самооценка – это не только оценка своих качеств, но и устойчивое эмоциональное состояние, возникающее в результате обобщения жизненного опыта [4].

Современные исследования выделяют следующие характеристики самооценки:

- Уровень (высокий, средний, низкий).
- Адекватность (соответствие реальным возможностям).
- Устойчивость (способность сохраняться в различных ситуациях).
- Дифференцированность (наличие отдельных аспектов самооценки).

Тревожность как психологический феномен изучается с начала XX века. Зигмунд Фрейд первым выделил тревогу как реакцию на неопределенную угрозу, разделив ее на объективную, невротическую и моральную [9].

В дальнейшем исследователи, такие как Карен Хорни и Гарри Салливан, акцентировали внимание на социальных аспектах тревожности, связывая ее с межличностными отношениями и детским опытом [6; 10]. Ч. Спилбергер предложил разделять тревожность на ситуативную (реакцию на конкретные обстоятельства) и личностную (устойчивую черту характера) [7].

В отечественной психологии А.М. Прихожан выделила три типа тревожности:

- Самооценочная (связана с восприятием себя).
- Межличностная (проявляется в общении).
- Учебная (возникает в процессе обучения) [8].

Адаптация к средней школе – это процесс приспособления к новым условиям, который включает:

1. Академическую адаптацию – освоение новых требований и форм обучения.
2. Социальную адаптацию – интеграцию в коллектив сверстников и выстраивание отношений с учителями.
3. Психологическую адаптацию – формирование эмоциональной устойчивости.

Адаптивность – это общая способность личности к адаптации; это индивидуально психическое свойство личности, от которого (при равных средовых условиях) зависит эффективность и успешность субъекта в процессе адаптации [3].

Основные трудности, с которыми сталкиваются подростки:

- Повышенная учебная нагрузка.
- Необходимость самостоятельной организации работы.
- Изменение стиля общения с педагогами.

Исследования показывают, что успешность адаптации во многом зависит от уровня тревожности и самооценки. Подростки с высокой тревожностью и низкой самооценкой чаще испытывают стресс и демонстрируют низкую успеваемость.

Эмпирические исследования (например, в работе Э.Л. Носенко) подтверждают, что между самооценкой и тревожностью существует тесная связь:

1. Низкая самооценка часто сопровождается повышенной тревожностью, так как подростки сомневаются в своих силах и боятся неудач.
2. Завышенная самооценка также может приводить к тревожности из-за страха несоответствия ожиданиям.
3. Адекватная самооценка способствует эмоциональной стабильности и успешной адаптации [5].

Пример:

- Подростки с низкой самооценкой тратят больше времени на выполнение задач из-за страха ошибки.
- Ученики с высокой тревожностью избегают участия в классных мероприятиях, что усугубляет их социальную изоляцию.

Мы также провели эмпирическое исследование, в котором приняло участие 79 учеников 5-ых классов. В результате нашего исследования было выявлено, что только у 3% учащихся наблюдается высокий уровень самооценки, у 47% средний уровень, а у 50% низкий уровень самооценки.

Также мы изучили уровень тревожности учащихся по четырём ключевым категориям: школьная тревожность, самооценочная тревожность, межличностная тревожность и общая тревожность.

1. *Школьная тревожность.* Наибольшие опасения у учащихся вызывает школьная среда:

- Очень высокий уровень тревожности отмечен у 37% опрошенных, что может быть связано с давлением учебной нагрузки, страхом перед экзаменами или конфликтами с учителями.
- Несколько повышенный уровень наблюдается у 5%, что говорит о частичной адаптации к стрессовым факторам.
- Нормальный уровень выявлен лишь у 18%, что указывает на относительно небольшое количество учащихся, комфортно чувствующих себя в школе.
- «Чрезмерное спокойствие» (40%) может свидетельствовать как о высокой стрессоустойчивости, так и о возможной эмоциональной отстранённости или недостаточной вовлечённости в учебный процесс.

2. *Самооценочная тревожность.* Восприятие собственной успешности и самооценки вызывает у учащихся меньше тревоги:

- 73% демонстрируют «чрезмерное спокойствие», что может говорить либо о высокой уверенности в себе, либо о недостаточной рефлексии.
- Лишь 1% имеют очень высокий уровень тревожности, что может быть связано с перфекционизмом или страхом неудачи.
- Нормальный уровень зафиксирован у 19%, что указывает на умеренную самокритичность.

3. *Межличностная тревожность.* Общение со сверстниками и окружающими также вызывает у учащихся сравнительно низкую тревожность:

- 68% находятся в состоянии «чрезмерного спокойствия», что может означать как лёгкость в коммуникации, так и поверхностность социальных связей.
- Высокий уровень тревожности (3%) может быть связан с трудностями в установлении контактов или страхом отвержения.
- Нормальный уровень (19%) показывает, что часть учащихся осознаёт возможные сложности в общении, но не испытывает сильного стресса.

4. *Общая тревожность.* Сводный показатель тревожности подтверждает тенденцию к низкому уровню эмоционального напряжения у большинства учащихся:

- 70% демонстрируют «чрезмерное спокойствие», что может быть как позитивным признаком психологической устойчивости, так и поводом для дополнительного изучения причин такой пассивности.
- Высокий и очень высокий уровень (в сумме 4%) требуют внимания, так как могут указывать на хронический стресс или нерешённые психологические проблемы.

В ходе исследования мы также проанализировали, что мотивирует учеников к обучению, и получили следующие результаты:

1% учеников продемонстрировали высокий уровень мотивации, при котором познавательный интерес к учёбе преобладает, а отношение к ней – положительное и эмоциональное.

16% учеников показали продуктивную мотивацию, позитивное отношение к учёбе и соответствие социальным нормам.

39% учеников имеют средний уровень мотивации, при котором познавательный интерес несколько снижен.

20% учеников продемонстрировали сниженную мотивацию, испытывают «школьную скуку» и имеют отрицательное отношение к учёбе.

24% учеников выразили резко негативное отношение к учёбе. Мы провели корреляционный анализ, в ходе которого было выявлено, что между показателями тревожности, самооценки и мотивации учения мы получили следующие значимые результаты:

- Умеренная положительная связь между показателями мотивации учения и общей тревожностью - r -Пирсона = 0,2, статистически значимая на уровне $p < 0,05$. Это означает, что более высокая мотивация учения достоверно связана с повышенным уровнем общей тревожности (Таблица 1).

- Умеренная отрицательная связь средней степени значимости между показателями самооценки и мотивации учения - r -Пирсона = -0,3 при $p < 0,01$. Это свидетельствует о том, что повышение самооценки может сопровождаться снижением учебной мотивации, и наоборот (Таблица 2).

Также можно отметить, что во всех случаях корреляция между самооценкой и различными видами тревожности (школьной, самооценочной, межличностной и общей) является слабой и статистически незначимой ($p > 0,05$) (Таблица 3). Это означает, что в данной выборке не выявлено существенной связи между уровнем самооценки и тревожностью.

Таблица 1

Корреляционный анализ между показателями мотивации учения и тревожностью учащихся 5-х классов

		Школьная тревожность	Самооценочная тревожность	Межличностная тревожность	Общая тревожность
Мотивация учения	Корреляция Пирсона	0,182	0,203	0,155	0,277
	Знач. (двухсторонняя)	0,126	0,087	0,193	0,018
	N	72	72	72	72
*Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).					
*Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).					

Таблица 2

Корреляционный анализ между показателями мотивации учения и самооценкой учащихся 5-х классов

		Мотивация учения
Самооценка	Корреляция Пирсона	-0,342
	Знач. (двухсторонняя)	0,003
	N	72
* Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).		
* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).		

Таблица 3

Корреляционный анализ между показателями тревожности и самооценкой учащихся 5-х классов

		Школьная тревожность	Самооценочная тревожность	Межличностная тревожность	Общая тревожность
Самооценка	Корреляция Пирсона	0,049	-0,041	-0,078	-0,072
	Знач. (двухсторонняя)	0,671	0,717	0,494	0,531
	N	79	79	79	79
* Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).					
* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).					

Для успешной адаптации младших подростков при переходе в среднее звено школы необходим комплексный подход, включающий совместные усилия педагогов, родителей и психологов.

Педагогам следует уделять особое внимание созданию комфортной психологической атмосферы в классе, где каждый ученик будет чувствовать себя принятым и защищенным. Важно использовать систему поощрений, акцентируя внимание на достижениях и прогрессе учащихся, что способствует формированию адекватной самооценки. Регулярное проведение тренингов по развитию навыков самоорганизации и тайм-менеджмента поможет подросткам легче справляться с возросшей учебной нагрузкой. Особое значение имеет индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывающий его психологические особенности и темп адаптации.

Родителям необходимо обеспечить надежную эмоциональную поддержку, проявляя искренний интерес к школьной жизни подростка и сохраняя открытый, доверительный диалог. Практическая помощь в планировании учебной нагрузки, совместное составление расписания и расстановка приоритетов помогут снизить стресс от новых требований. Крайне важно избегать завышенных ожиданий и сравнений с другими детьми, вместо этого следует фокусироваться на личном прогрессе ребенка и его сильных сторонах.

Психологам рекомендуется проводить регулярную диагностику уровня тревожности и самооценки учащихся с использованием проверенных методик. На основе полученных данных следует разрабатывать адресные коррекционные программы, включающие современные методы арт-терапии и кейс-технологий, которые особенно эффективны в работе с подростками. Групповые занятия, направленные на развитие коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта, помогут учащимся наладить взаимоотношения в новом коллективе. Важным аспектом работы является также консультирование родителей и педагогов по вопросам оптимальных стратегий поддержки подростков в этот переходный период.

В совокупности данные меры создают благоприятные условия для мягкой адаптации, способствуя формированию устойчивой самооценки и снижению уровня тревожности у младших подростков.

Выводы. Переход из начальной школы в среднее звено представляет собой важный и сложный этап в жизни младших подростков, сопровождающийся значительными изменениями в социальной и учебной среде. В ходе исследования были рассмотрены ключевые аспекты адаптации, в частности, взаимосвязь самооценки и тревожности, которые во многом определяют успешность этого процесса.

Теоретический анализ показал, что самооценка, формируясь в процессе взаимодействия с окружающей средой, играет важную роль в адаптации подростков. Ее уровень, адекватность и устойчивость влияют на эмоциональное состояние и поведение учащихся в новых условиях. Тревожность, в свою очередь, может как стимулировать активность, так и дезорганизовывать деятельность, в зависимости от ее выраженности и типа.

Эмпирическое исследование, проведенное среди пятиклассников, выявило ряд интересных закономерностей.

Также, целенаправленная работа по формированию адекватной самооценки и снижению тревожности способствует более мягкой адаптации младших подростков к новым условиям обучения, что в конечном итоге положительно сказывается на их психологическом благополучии и академической успеваемости.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1982. – 504 с.

2. Выготский, Л.С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 224 с.
3. Куимова, Н.Н. Диагностика адаптивности как общей способности адаптации детей 9-12 лет с задержкой психического развития в аспекте проблемы преемственности школьного образования / Н.Н. Куимова, А.А. Рубайлова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – 1524 с. – EDN VIFAEI.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 389 с.
5. Носенко, Э.Л. Эмоциональное состояние как опосредующий фактор влияния самооценки на эффективность интеллектуальной деятельности подростка / Э.Л. Носенко // Психологический журнал. – 2008. – Т. 19. – № 1. – 41 с.
6. Скотт, Д.Г. Конфликты: пути их преодоления / Д.Г. Скотт. – Киев: Внешторгиздат, 1991. – 191 с.
7. Спилбергер, Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч.Д. Спилбергер // Стресс и тревога в спорте. – Москва: Физкультура и спорт, 1983. – С. 12-24
8. Прихожан, А.М. Тревожность: явление, причины, диагностика / А.М. Прихожан // Школьный психолог. – 2004. – № 8. – С. 64-73
9. Фрейд, З. Запрещение, симптом и страх / З. Фрейд // Тревога и тревожность. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – С. 18-22
10. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. – Москва: Айрис-пресс, 2004. – 196 с.

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук, профессор Нижегородцева Надежда Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль);

кандидат психологических наук, доцент Жукова Татьяна Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль);

старший преподаватель Калининна Мария Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ОБУЧЕНИЮ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена актуальной задаче современной системы образования – формирования готовности учеников начального звена к обучению в основной школе. Степень готовности учащегося к обучению в новых образовательных условиях, определяется тем, насколько он хорошо владеет учебной деятельностью, готов к обучению. Авторами отмечается, что переход на новый уровень образования сопровождается нормативно-образовательным кризисом. Рассматриваются теоретические вопросы связанные с понятием готовности к обучению. В частности, уделяется внимание различным аспектам проблемы готовности к обучению, в том числе, причинам трудностей в обучении. Проводится анализ компонентного состава структурных составляющих учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста. Обращается внимание на их влияние в отношении формирования их готовности к обучению. Отмечается, что у учащихся 4 класса происходят важные изменения в структурных составляющих их готовности к обучению. Происходит ее развитие, адаптация к новым условиям обучения, формируется готовность к обучению в основной школе. Наблюдается мобилизация внутренних ресурсов учащихся, прежде всего тех, которые востребованы в новых условиях обучения.

Ключевые слова: готовность к обучению, учебная деятельность, учебно-важные качества, структура учебно-важных качеств, учащиеся.

Annotation. The article is devoted to the urgent task of the modern education system – the formation of readiness of primary school students for studying in basic school. The degree of readiness of a student for studying in new educational conditions is determined by how well he or she masters educational activities, is ready for studying. The authors note that the transition to a new level of education is accompanied by a normative and educational crisis. Theoretical issues related to the concept of readiness for learning are considered. In particular, attention is paid to various aspects of the problem of readiness for learning, including the causes of learning difficulties. An analysis of the component composition of the structural components of the educational activities of primary school students is carried out. Attention is drawn to their influence in relation to the formation of their readiness for learning. It is noted that important changes in the structural components of their readiness for learning occur in 4th grade students. It develops, adapts to new learning conditions, and readiness for learning in basic school is formed. Mobilization of internal resources of students is observed, especially those that are in demand in the new learning conditions.

Key words: readiness for learning, learning activities, qualities required for learning, structure qualities required for learning, pupils.

Введение. Личностное и профессиональное благополучие современного человека во многом обусловлено степенью его включенности в образование и готовностью обучаться на протяжении всей жизни. Динамично развивающееся производство и технологии, цифровизация всех сфер общества, расширение возможностей для самореализации и профессионального роста, стремительное увеличение информационных потоков требуют от современного человека постоянного повышения своей компетентности, приобретения новых знаний и умений. Неготовность к обучению может вызвать профессиональную деформацию личности, эмоциональное выгорание, социальную дезадаптацию, психологический дискомфорт и др. Л.С. Выготский отмечал, что уже с первых дней жизни ребенок усваивает новые впечатления и информацию, непроизвольно обучается «по своей программе» в различных формах активности, общении с окружающими, через подражание. Готовность к формальному обучению «по программе взрослого» начинает формироваться в дошкольном возрасте, в этот период на основе осознания как возрастного новообразования дошкольного возраста, у ребенка появляется возможность принятия учебной задачи [4]. На основе осознания дошкольником себя и окружающего мира формируется способность управлять своей деятельностью и поведением, принимать задачи, поставленные взрослыми, направлять усилия на достижение результата, в структуре сюжетно-ролевой игры формируется элементарная учебная деятельность и готовность к систематическому школьному обучению [5].

В силу необязательности посещения дошкольных образовательных учреждений и индивидуальных особенностей семейного воспитания, уровень развития детей до начала школьного обучения существенно варьирует. С поступлением в

школу первоклассники оказываются в относительно равных образовательных условиях, уровень развития учебно-важных качеств (УВК) постепенно «выравнивается» в пределах нормы, при этом результаты и успешность обучения у школьников, обучающихся в равных условиях, существенно различаются. Это обусловлено тем, что успешность обучения обеспечивают не столько отдельные индивидуальные качества учащегося, сколько их взаимосвязи в целостной структуре УВК, обеспечивающих реализацию учебной деятельности.

Учебная деятельность как особый вид деятельности, направленной на познание окружающего мира, самого себя, освоение систематизированного опыта человечества, начинает формироваться на основе сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте и активно развивается в период начального школьного обучения. Освоение знаний и новых видов деятельности на основе учебной деятельности обеспечивает когнитивное и личностное развитие субъекта и его социализацию. По мнению Д.Б. Эльконина, к окончанию начального периода обучения учащиеся должны в полной мере владеть учебной деятельностью [7]. В современных динамично меняющихся условиях жизни и профессиональной деятельности человек вынужден обучаться на протяжении всей жизни. При этом успешность обучения обусловлена тем, насколько он хорошо владеет учебной деятельностью, то есть – готов к обучению.

Установлено, что переход на новый уровень образования сопровождается нормативно-образовательным кризисом [5; 6]. В этот период происходит существенное изменение внешних и внутренних условий обучения, что требует мобилизации внутренних ресурсов, прежде всего тех, которые востребованы в новых условиях. С одной стороны, меняется социальная ситуация развития учащегося, усложняется содержание образования, расширяется круг воспитательных задач. С другой стороны, происходят кардинальные изменения в структуре и механизмах учебной деятельности. Острота протекания кризиса учебной деятельности (как части образовательного кризиса) обусловлена степенью готовности учащегося к обучению в новых условиях, тем, насколько он хорошо владеет учебной деятельностью, готов к обучению.

Школьная готовность – это многогранное понятие, включающее в себя различные компоненты, необходимые для успешного перехода ребенка к формальному образованию. В целом, готовность к школе рассматривается как целостное личностное формирование старшего дошкольного возраста, служащее предпосылкой для успешной учебной деятельности [3]. Считается, что полученные учащимися знания являются основой для дальнейшего обучения, готовность к школе определяется на протяжении всего школьного обучения, всякий раз, когда учащийся начинает новый этап обучения [1].

В современных исследованиях отмечается, что низкий уровень готовности к обучению является причиной трудностей в обучении, проблем соматического развития, невротических проявлений, поражения ЦНС, низкого уровня интеллекта [11]. При этом представления авторов о психологическом содержании, компонентах готовности к обучению, как психического образования, и способах их оценки существенно различаются: предлагаются разные показатели готовности к обучению и способы их оценки.

Изучены различные аспекты проблемы готовности к обучению: уровня психического развития ребенка, влияние биологических и социальных детерминант [12], цифровой образовательной среды [7], эмоционального состояния тревоги [3], возраста поступления в школу [10]. Установлена взаимосвязь готовности ребенка к обучению с показателями компетентности родителей в подготовке ребенка к школе и уровня их образования [11], а также особенностями адаптации детей в период их начального школьного обучения [2]. В тоже время, в отечественной и зарубежной психологии в отношении готовности к обучению исследования осуществлялись с опорой на приоритет возрастной группы старших дошкольников. Проблема готовности учащихся начальной школы к обучению в основной школе исследована недостаточно. Все выше сказанное определило задачи нашего исследования:

1. Установить компонентный состав структурных составляющих учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста, оказывающих влияние на их готовность к обучению, определить динамику его развития.

2. Выявить специфику связей структурных составляющих учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста, их значения в обеспечении ее функционирования.

Сбор эмпирического материала осуществлялся на базе городской общеобразовательной средней школы в отношении младших школьников 3 и 4 классов. Общее количество участников исследования - 60. Для диагностики применялась методика «Комплексная диагностика готовности учащихся младших классов к обучению в основной школе» (КДГмш). Статистический анализ данных производился с помощью: критерия Колмогорова-Смирнова для оценки нормальности распределения значений в выборке; критерия Крускала-Уоллиса N для оценки однородности значений в выборке; г-коэффициента Спирмена для корреляционного анализа, t-коэффициента Стьюдента для оценки значимости различий в средних групповых показателях.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ исследований структуры деятельности в рамках системогенетического подхода, образовательных стандартов начальной школы, а также специфики обучения и развития детей младшего школьного возраста позволил составить концептуальную модель готовности к обучению в начальной школе учащихся младшего школьного возраста. Представленная концептуальная модель включает 15 структурных составляющих, которые обеспечивают эффективное обучение учащихся младшего школьного возраста (Таблица 1).

Таблица 1

Концептуальная модель готовности к обучению в начальной школе учащихся младшего школьного возраста

Блок структуры	Компоненты структуры	Обозначения
Личностно-мотивационный	– мотивы учения; – отношение к детям; – отношение к школе; – отношение к себе	М ОД ОШ ОС
Принятие учебной задачи	– принятие задачи	ПЗ
Представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности	– вводные навыки	ВН
Информационная основа деятельности	– скорость мыслительных реакций; – гибкость мышления; – уровень обобщений; – смысловая память; – вербальная память; – образная память	Мс Мг УО Пс ВмП По
Управление деятельностью	– произвольное внимание; – произвольная регуляция деятельности; – обучаемость	ПВ ПРД Об

Выделенные нами структурные составляющие готовности к обучению объединены в пять блоков структуры, каждый из которых имеет свои функциональные роли.

Сравнительный анализ полученных данных о выраженности структурных составляющих готовности к обучению учащихся младшего школьного возраста (3 и 4 классы) позволяют говорить о том, что уровень развития таких структурных составляющих готовности к обучению как гибкость мышления (Мг), обучаемость (Об), смысловая память (Пс), а также принятие задачи (ПЗ), отношение к себе (ОС) и отношения к детям (ОД) не имеют существенных различий в исследуемых нами группах (3 и 4 классы) и демонстрируют средний уровень развития, что соответствует норме. В то время как в отношении таких структурных составляющих готовности к обучению как: произвольное внимание (ПВ), образной памяти (По), уровня обобщения (УО), отношения к школе (ОШ), мотивов учения (М) и вводных навыков (ВН) установлены статистические различия на уровне $P > 0,90$. Определены статистические различия на уровне $P > 0,99$ в отношении таких структурных составляющих готовности к обучению как: смысловая память (Пс) и скорость мыслительных реакций (Мс). В отношении произвольной регуляции деятельности (ПРД) установлены значимые различия на уровне $P > 0,95$. Обращает на себя внимание тот факт, что в развитии всех структурных составляющих готовности к обучению, кроме мотивов учения (М) установлена положительная динамика. В 4 классе обучения начальной школы наблюдается снижение показателей развития мотивов учения (М), что на наш взгляд связано с увеличением в данный период обучения роли оценочных мотивов в мотивационной структуре учащегося младшего школьного возраста.

Установлены статистические различия средних показателей уровня готовности к обучению у учащихся 3 и 4 классов, выраженность высокого уровня готовности к обучению выше у учащихся 4 класса.

Определены организационные показатели психологической структуры готовности к обучению в 3 и 4 классах (Таблица 2).

Таблица 2

Организационные показатели психологической структуры готовности к обучению в 3 и 4 классах

№	Организационные показатели психологической структуры готовности	3 класс	4 класс
1	Количество структурных составляющих	13	15
2	Общее количество корреляций структурных составляющих	21	24
3	Количество корреляций структурных составляющих на уровне значимости ($P > 0,99$)	9	5
4	Среднее весовое значение структурного составляющего	6	5,7
5	Показатель организованности структуры	97	92

Наблюдаются существенные различия в показателях функционирования структуры готовности младших школьников к обучению в разных классах (3 и 4). При этом обращает на себя внимание факт положительной динамики в развитии ее структурных показателей. У группы учеников 3 класса указанные выше в таблице 1 показатели развития структуры в отношении обеспечения обучения в школе выражены в меньшей степени, по сравнению с этими же показателями у группы учеников 4 класса, в то время как количество корреляций структурных составляющих на уровне значимости ($P > 0,99$) демонстрируют более высокие значения (9 у группы учеников 3 класса и 5 у группы учеников 4 класса). Данная же тенденция проявляется и в отношении индекса организованности структуры готовности к обучению (97 у группы учеников 3 класса и 92 у группы учеников 4 класса).

Обращает на себя внимание тот факт, что в 4 классе психологическая структура готовности к обучению в начальной школе имеет более совершенный характер (по сравнению со структурой в 3 классе обучения), демонстрирует большую гибкость и адаптационные возможности.

В результате анализа полученных нами данных разработана и апробирована программа, направленная на формирование и развитие в условиях начальной школы готовности к обучению детей младшего школьного возраста. Программа включает два блока мероприятий. Блок I включает рекомендации для учителей, школьных психологов и родителей. Блок II включает в себя комплекс занятий с учащимися начальных классов, направленный на развитие и коррекцию качеств, необходимых для обучения и готовности к обучению в начальной школе. Занятия со студентами проводятся в интерактивной форме и направлены на развитие коммуникативной компетенции и навыков работы в команде, умения планировать и регламентировать свою деятельность, познавательных способностей и ознакомительных навыков.

Выводы. В теоретических представлениях о системогенезе деятельности [8] на психологическом уровне внутренним ее основанием является структура индивидуальных качеств субъекта деятельности. Именно индивидуальные качества субъекта деятельности побуждают деятельность, направляют ее, программируют, а также реализуют. При этом особенности результата деятельности определяются спецификой развития индивидуальных качеств субъекта деятельности, а также их организованности в структуре, готовности субъекта к деятельности. Структура – это полное единство компонентов, объединенных устойчивыми связями. По мере овладения субъектом, реализуемой им деятельностью, она развивается, приобретает оптимальный характер в отношении целевых установок и задач. Наблюдается трансформация деятельности, при этом:

1. В результате исследования учащихся 3 и 4 классов выявлена положительная динамика показателей необходимых для развития обучения качеств (кроме мотивов обучения). Статистически значимые различия обнаружены в отношении качества, необходимого для обучения, скорости мышления, словесной памяти, произвольной регуляции деятельности. Именно эти качества во многом определяют перестройку учебной деятельности в соответствии с требованиями обучения в общеобразовательной школе. Некоторое снижение показателя мотивов учения можно объяснить усилением роли оценочной мотивации в структуре мотивов учения. В начале обучения в школе оценки не выставляются, поэтому у учащихся преобладают познавательные и социальные мотивы. Введение оценок в учебный процесс приводит к усилению оценочной мотивации. Обращает на себя внимание тот факт, что установлены статистические различия средних показателей уровня готовности к обучению у учащихся 3 и 4 классов, выраженность высокого уровня готовности к обучению выше у учащихся 4 класса. Что может рассматриваться как демонстрация системой готовности к обучению учащихся младшего школьного возраста своей положительной динамики в период их обучения в начальной школе.

2. У учащихся 4 класса происходят важные изменения в структурных составляющих их готовности к обучению, что свидетельствует о проявлении эффекта системы. В этот период развития системы наблюдается ее гибкость, направленность на адаптацию к новым условиям обучения. Эти изменения позволяют говорить о том, что к окончанию начальной школы учащиеся осваивают учебную деятельность, готовы к обучению в общеобразовательной школе.

3. Готовность к обучению начинает формироваться задолго до начала профессиональной деятельности. Интенсивное развитие готовности к обучению происходит в начальной школе. В это время активно развиваются необходимые для обучения качества, наблюдается оптимальное взаимодействие структурных составляющих между собой, система

активизирует все свои внутренние ресурсы в отношении новых условий обучения, формируется готовность к обучению в основной школе.

Применение программы психологической поддержки формирования готовности к обучению в начальной школе позволит создать оптимальные условия для индивидуального развития учащихся и их готовности к обучению на последующих этапах обучения.

Литература:

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 688 с.
2. Ахматова, И.М. Психолого-педагогические особенности адаптации младших школьников в образовательной среде / И.М. Ахматова, Р.М. Эхаева // Известия Чеченского государственного университета. – 2023. – № 3(31). – С. 119-124
3. Болдырева, О.А. Содержательные компоненты готовности детей к школьному обучению / О.А. Болдырева, Г.А. Степанова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева. – 2022. – № 4(117). – С. 10-17
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1983. – 368 с.
5. Леонова, Е.В. Преодоление нормативных образовательных кризисов: фактор человеческого потенциала / Е.В. Леонова // Психология в России: современное состояние. – 2019. – № 12(3). – С. 121-136
6. Нижегородцева, Н.В. Типология учебной деятельности и готовности к обучению / Н.В. Нижегородцева // Методология современной психологии. – 2021. – № 13. – С. 324-336
7. Усольцева, В.В. Готовность школьников к обучению как условие формирования безопасной цифровой образовательной среды / В.В. Усольцева, М.Д. Герр // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития. – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 164-166
8. Шадриков, В.Д. Качество педагогического образования / В.Д. Шадриков. – Москва: Логос, 2012. – 199 с.
9. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1989. – 560 с.
10. Bates, A. Readiness for School, time and ethics in educational practice / A. Bates // Studies in Philosophy and Education. – 2019. – Vol. 38. – № 4. – P. 411-426
11. Pugnerova, M. Some aspects of school readiness of children entering compulsory education / M. Pugnerova // ICEEPSY 2019: 10th International Conference on Education and Educational Psychology. – 2019. – P. 397-404
12. Reid, L.D. A Population-based study of school readiness determinants in a large urban public school district / L.D. Reid, D.M. Strobino // Maternal and Child Health Journal. – 2019. – Vol. 23. – № 3. – P. 325-334

Психология

УДК 316.6

бакалавр направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование Севбо Дарья Сергеевна

Институт педагогики и психологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);

кандидат психологических наук, доцент Тузова Ольга Николаевна

Институт педагогики и психологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);

кандидат философских наук, доцент Тучкова Тамара Васильевна

Институт педагогики и психологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВЫХ СИТУАЦИЯХ

Аннотация. В статье представлены результаты апробации системы игровых занятий, направленных на формирование положительных взаимоотношений у младших школьников. Теоретико-методологической основой при разработке системы игровых занятий стали: исследования особенностей взаимоотношений в младшем школьном возрасте (Я.Л. Коломинский, Т.В. Безродных, В.С. Мухина и др.); технологии формирования положительных взаимоотношений у младших школьников (О.А. Гулевич, Д.В. Жуина, И.С. Ахметова). Разработка и апробация программы включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Критериями эффективности программы стали: уровень сплоченности классного коллектива и уровень представлений норм межличностных взаимоотношений. Для выявления уровня сформированности взаимоотношений на констатирующем и контрольном этапах применялись: анкета «Оценка сплоченности класса» (К.Э. Сишора – Ю.Л. Ханина); анкета «Представление младших школьников о нормах межличностных взаимодействий» (Т.В. Безродных). Для доказательства различий в уровне формируемого признака до и после проведения системы игровых занятий использовалась описательная статистика и U-критерий Манна-Уитни. В исследовании приняли участие 40 детей младшего школьного возраста 8-10 лет ($M = 9,28$). Из них 20 младших школьников вошли в экспериментальную группу и 20 – в контрольную. Особенностью разработанной системы игровых занятий является обогащение знаний межличностных норм поведения, повышение уровня сплоченности группы, формирование навыков эффективной и активной позиции участников в проблемных ситуациях, возможность пролонгации и включения других целевых групп. Установлено, что формирование позитивных взаимоотношений у младших школьников обусловлено развитием эмпатии, саморегуляции, развитием знаний норм межличностных отношений.

Ключевые слова: взаимоотношения, младшие школьники, формирование положительных взаимоотношений, игровые ситуации, сплоченность класса, общение.

Annotation. The article presents the results of testing a system of play activities aimed at forming positive relationships among younger schoolchildren. The program was based on the following theoretical and methodological research: studies of the characteristics of relationships in primary school age (Ya.L. Kolominsky, T.V. Bezrodnykh, V.S. Mukhina, etc.); technologies for forming positive relationships among primary school students (O.A. Gulevich, D.V. Zhuna, I.S. Akhmetova). The development and testing of the program included three stages: ascertaining, forming and control. The criteria for the effectiveness of the program were: the level of cohesion of the class team and the level of representations of the norms of interpersonal relationships. To identify the level of formation of relationships at the ascertaining and control stages, the following methods were used: questionnaire «Assessment of class cohesion» (K.E. Sishora – Yu.L. Khanina); questionnaire «Younger students' understanding of the norms of interpersonal interactions» (T.V. Bezrodnykh). Descriptive statistics and the Mann-Whitney U test were used to prove the differences in the level of the formed trait before and after the system of game classes. The study involved 40 children of primary school age 8-

10 years ($M = 9.28$). Of these, 20 elementary school students were included in the experimental group and 20 were included in the control group. A special feature of the developed system of game activities is the enrichment of knowledge of interpersonal norms of behavior, increasing the level of group cohesion, the formation of skills for effective and active positions of participants in problematic situations, the possibility of prolongation and inclusion of other target groups. It has been established that the formation of positive relationships in primary school students is due to the development of empathy, self-regulation, and knowledge of interpersonal relationships.

Key words: relationships, younger students, the formation of positive relationships, game situations, class cohesion, communication.

Введение. Период обучения детей в начальной школе является одним из важных этапов социализации. Ролевая и статусная позиция ребенка, которую он сумеет занять в этот период, будет определять не только успешность процесса обучения, но и будет влиять на его личностное становление. Актуальность формирования положительных взаимоотношений у обучающихся отражена в нормативных документах, таких как ФГОС ООО, ФГОС НОО [11], концепция развития психологических служб, в которых акцентируется внимание на необходимость создания условий для развития личностного и творческого потенциала, приобретении обучающимися, воспитанниками образовательных учреждений психологических знаний, умений и навыков, необходимых для получения профессии, развития карьеры, достижения успеха в жизни [12].

Целью данной работы является разработка и апробация системы игровых занятий направленных на формирования положительных взаимоотношений у младших школьников в игровых ситуациях.

Теоретико-методологической основой разработки системы игровых занятий, направленной на формирование положительных взаимоотношений в младшем школьном возрасте стали научные положения об особенностях младшего школьного возраста Я.Л. Коломинского [9], Т.В. Безродных [2], В.С. Мухиной [10] и др.; научные подходы к технологии формирования положительных взаимоотношений у младших школьников О.А. Гулевич, которая обращает внимание на особенности эмоциональных переживаний в условиях взаимодействия [4], Д.В. Жуина, которая рассматривает игру как метод коррекции межличностных отношений младших школьников [6], И.С. Ахметова, предложившая применять сюжетно-ролевые игры как средство социализации детей младшего школьного возраста [1].

Несмотря на то, что ведущим видом деятельности младших школьников становится учеба, игровая деятельность продолжает занимать ведущую роль в социализации детей, остается средством их социально-личностного развития, которое предполагает формирование положительного отношения к себе, социальных навыков и определяет специфику общения со сверстниками.

Согласно Л.С. Выготскому, «игра – это школа произвольности, воли и морали. Реализация комплексного подхода к образованию требует, чтобы при организации всех игр решалась не только одна главная задача, но и необходимо делать акцент на идеологическом и нравственном аспекте, обеспечивать морально-воспитательный результат. Важно, чтобы каждая игра решала, как можно больше образовательных задач. Успеху воспитательной работы способствует четкое планирование, систематизация и проведение игр различной тематики и направленности» [3, С. 48].

Игровая деятельность предполагает способность к выстраиванию взаимоотношений: отношение к себе, к другому, к делу (к игре). В психолого-педагогической науке под взаимоотношением младших школьников принято понимать систему совместной деятельности, благодаря которой происходит достижение психолого-педагогических результатов и личностный рост всех его участников. В младшем школьном возрасте актуальными задачами развития считается формирование навыков группового взаимодействия со сверстниками и умение устанавливать формальные и неформальные контакты. Система отношений, возникающая между младшими школьниками, оказывает воздействие на личность каждого ребёнка, гармонизирует его социальную жизнь, способствует формированию навыков независимого мышления, критического осмысления суждений и поступков, основанных на знаниях норм межличностных взаимоотношений. Для развития межличностных норм у младших школьников необходимо задействовать способность к осуществлению совместного действия, способность к коммуникации, потребность в самореализации, самовыражении и активной жизненной позиции [5, С. 63].

Изложение основного материала статьи. Процедура разработки и апробации системы игровых занятий. Исследование проводилось на базе общеобразовательных учреждений города Мурманска, в котором приняли участие 40 детей в возрасте 8-10 лет ($M = 9,28$).

Разработка и апробация системы игровых занятий включала следующие этапы.

Констатирующий этап, где основной задачей стало выявление уровня сплоченности и представлений детей о нормах межличностных отношений, что позволило сформировать экспериментальную и контрольную группы и разработать систему игровых занятий, направленную на формирование положительных взаимоотношений в группе сверстников. Для достижения поставленной цели был сформирован психодиагностический комплект, включающий анкету «Оценка сплоченности класса» (К.Э. Сишор – Ю.Л. Ханин) [8, С. 84], анкету «Представление младших школьников о нормах межличностных взаимодействий» (Т.В. Безродных) [15]. На основании результатов констатирующего этапа эксперимента была разработана и апробирована система игровых занятий по формированию положительных взаимоотношений у младших школьников, состоящая из 17 встреч продолжительностью 45 минут.

Формирующий этап был посвящен внедрению системы игровых занятий. Цель занятий: формирование у младших школьников навыков общения для установления дружеских отношений и улучшения психологического климата в группе.

На контрольном этапе установлена эффективность подобранной системы игровых занятий, направленной на формирование положительных взаимоотношений младших школьников в игровых ситуациях при помощи повторного проведения диагностического комплекса.

Разработка и реализация системы занятий с использованием игровых ситуаций строилось на предположении и том, что процесс формирования положительных взаимоотношений у детей младшего школьного возраста будет успешным, если: учтены уровни сплоченности класса и знание детьми норм межличностных взаимоотношений.

С.Л. Рубинштейн говорил, что игра есть наиболее спонтанное проявление ребёнка и вместе с тем она строится на взаимодействии ребёнка со взрослыми. Ей присущи эмоциональная насыщенность и увлечённость детей, самостоятельность, активность, творчество [13].

Согласно С.А. Шакову, игровая деятельность, осознанно смоделированная ее организатором, тогда остается игрой, комплексной, профориентационной, коррекционной, терапевтической, т. е. развивающей, когда ее организаторы соблюдают ряд следующих принципов [7, С. 13]:

1. Принцип добровольности. Отсутствие принуждения любой формы, вовлечения детей в игру гарантирует сохранение игрового настроения.

2. Принцип развития правил игры.

3. Принцип поддержания игровой и доброжелательной атмосферы.
 4. Принцип взаимосвязи игровой с неигровой деятельностью. В допустимых пределах возможно внесение элементов игры в учебный процесс, а так же игра должна отступать на второй план там, где деятельность не нуждается в игровой форме.

5. Принцип усложнения игр от простого к сложному.

При составлении системы игровых занятий межличностных отношений детей младшего школьного возраста, за основу мы взяли три взаимосвязанных аспекта общения: коммуникативная, интерактивная, перцептивная стороны.

Ожидаемые результаты освоения системы занятий:

- осознание важности доброжелательных отношений со сверстниками;
- развитие эмпатии и эмоционального интеллекта;
- улучшение межличностных отношений в классе, укрепление чувства принадлежности к классу;
- повышение уровня самооценки и уверенности в себе.

Развитие доброжелательных отношений – это процесс, и результаты могут проявляться постепенно, по мере прохождения системы игровых занятий и закрепления навыков. Дети будут достигать результатов с разной скоростью и в разной степени.

Включение игр на развитие межличностных отношений предполагает следующие формы: игры-инсценировки, игры-забавы, дидактические, творческие, сюжетно-ролевые игры, познавательные, подвижные игры, в процессе которых дети учатся сотрудничать, активно слушать, участвовать, перерабатывать информацию, доверять и понимать друг друга в процессе взаимодействия.

В качестве примера приведем авторскую игру «Адвент-календарь», разработанную для темы «Традиции празднования Нового года». Цель игры: развитие межличностной чувствительности, внимательности, создание условий для проявления познавательной активности детей. Игра включает ряд занятий: создать краткий рассказ о Дедушке Морозе; рассказать зимние приметы, устроить выставку снежных фигур. Так же есть задания направленные на формирование традиций: рассказать о семейных новогодних традициях, в какие игры играли родители в детстве, о значении своего имени. Ежедневно дети получают задания, которые были подготовлены специально для них. Сам адвент-календарь выглядит в виде ёлочки, которую дети нарисовали совместно, и украсили самодельными конвертиками, в которые были вложены задания.

Таблица 1

Содержание системы игровых занятий формирования положительных взаимоотношений у младших школьников

№	Тема занятия	Цель
1	Доброе утро, «Я»! Добрый день, «Ты»! и добрый вечер «Мы»	Формирование доброжелательного отношения друг к другу, осознание своих положительных сторон и навыка смотреть на ситуации с разных сторон.
2	Будем знакомы – гнев	Обогащение опыта детей в распознавании эмоций. Развивать умение правильно реагировать на агрессию. Развивать умение самостоятельно снимать эмоциональное напряжение.
3	Традиции празднования Нового года	Развитие внимательности, умения чувствовать настроение другого. Расширить представления детей об общенародном празднике Новый год. Укрепление внутрисемейных отношений.
4	Вежливые слова	Научить проявлять внимание к окружающим, устанавливать доброжелательные отношения, замечать положительные качества других и выражать это словами.
5	Решим проблемы	Формирование навыков эффективной и активной позиции участников в проблемных ситуациях. Умение снимать напряжения по средствам двигательной активности.
6	Что мы чувствуем	Обогащение опыта детей в распознавании эмоционального состояния; научить детей анализировать своё эмоциональное состояние. Снятие барьеров.
7	Как правильно дружить	Формирование навыков конструктивного взаимодействия в группе; преодолению барьеров в общении; повышение самооценки.
8	Расслабляшка	Формирование навыков снятия эмоционального напряжения и саморегуляции поведения.
9	Как общаться без слов	Развитие навыков невербального общения, формирование умения управлять движениями и контролировать импульсивные действия.
10	Стихотворение без слов	Закрепление навыков невербального общения.
11	Секрет	Развитие навыков вербального общения.
12	Отдых скульптуры	Закрепление навыков снятия эмоционального напряжения.
13	Молодые сыщики	Развитие внимания и повышение самооценки.
14	Мы с тобой похожи	Развивать умение использовать доброжелательное общение с окружающими людьми.
15	Сколько нас?	Формировать положительное взаимоотношение; продолжить формировать навыки саморегуляции поведения и контроля эмоций.
16	Играем вместе	Закрепление умения участвовать в совместной игре.
17	Парад-алле	Умение распознавать свои ощущения; развитие слухового восприятия, воображения и логического мышления.

После апробации системы игровых занятий был проведен контрольный замер по указанным методикам с целью оценки сформированности сплоченности и представлений о нормах межличностного общения.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы использовался U-критерий Манна-Уитни, который предназначен для выявления различий по уровню какого-либо признака, количественно измеренного [14, С. 49].

**Различия в показателях по методикам «Оценка сплоченности класса» (К.Э. Сишор – Ю.Л. Ханин)
и «Представление младших школьников о нормах межличностных взаимодействий»
(Т.В. Безродных) до и после проведения системы игровых занятий**

Группы исследования	Сумма рангов по методике «Оценка сплоченности класса»		U-критерий Манна-Уитни	Сумма рангов по методике «Представление о нормах межличностных взаимодействий»		U-критерий Манна-Уитни
	до	после		до	после	
Экспериментальная	267	366	Uэмп=83,5, p=0,01	121	166	Uэмп=81, p=0,01
Контрольная	351	354	Uэмп.=198,5, p=0,01	150	152	Uэмп=197, p=0,01

Полученные результаты после апробации системы игровых занятий, свидетельствуют о достоверно значимых различиях в исследуемых показателях в экспериментальной группе. Наблюдается улучшение уровня сплоченности коллектива (Uэмп=83,5, при p=0,01). Полученные данные демонстрируют, что сумма рангов на контрольном этапе на 99 баллов выше, чем на констатирующем, что указывает на формирование более тесных и доверительных связей внутри группы. Уровень представления межличностных норм имеет положительную динамику (Uэмп=81, при p=0,01), сумма рангов стала выше на 45 баллов. В целом, атмосфера в экспериментальной группе стала заметно более дружной и поддерживающей, ученики стали проявлять больше внимания и терпимости друг к другу, создавая благоприятную и комфортную среду для обучения и взаимодействия. Их общение стало более открытым.

Выводы. Межличностные отношения среди детей представляют собой многогранную и динамичную систему социальных связей. Констатирующий этап показал актуальный уровень сформированности взаимоотношений у младших школьников в экспериментальной группе, который выражался в недостаточно развитых представлениях о нормах межличностных отношений и отсутствие сплоченности группы.

Разработанная система игровых занятий, направленная на формирование положительных взаимоотношений младших школьников, опиралась на такие базовые принципы как принцип добровольности, принцип развития правил игры, поддержание доброжелательной атмосферы, внесение элементов игры в учебный процесс, принцип усложнения игр от простого к сложному. Следует отметить, что совместное выполнение заданий способствует формированию доброжелательного отношения со сверстниками; развитию эмпатии и повышению уверенности в себе; улучшению межличностных отношений и укреплению чувства принадлежности к группе.

Контрольный этап показал, что применение системы игровых занятий, направленных на формирование положительных взаимоотношений младших школьников, способствует положительному качественному изменению; обогащению представлений школьников о нормах межличностных взаимоотношений; развитию коммуникативных навыков для сплочения группы. Сравнительный качественный и количественный анализ полученных результатов показывает эффективность разработанной системы игровых занятий.

Литература:

1. Ахметова, И.С. Сюжетно-ролевые игры как средство социализации детей младшего школьного возраста / И.С. Ахметова // Аллея науки. – 2021. – Т. 2. – № 5(56). – С. 957-961
2. Безродных, Т.В. Вопросы теории и практики конструктивных взаимодействий в условиях начальной школы: монография / Т.В. Безродных. – Чита: ЗабГГПУ, 2008. – 143 с.
3. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Москва: Юрайт, 2025. – 160 с.
4. Гулевич, О.А. Психология межгрупповых отношений: учебник для вузов / О.А. Гулевич. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2025. – 345 с.
5. Денисова, Е.А. Педагогические условия формирования межличностных отношений младших школьников: теоретический обзор / Е.А. Денисова, О.А. Тушканова // Поволжский вестник науки. – 2022. – № 3(25). – С. 62-65
6. Жуина, Д.В. Игра как метод коррекции межличностных отношений младших школьников / Д.В. Жуина, Н.А. Лобанова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2018. – № 1. – С. 41-48
7. Игропрактики в обучении: учебно-методическое пособие / Э.А. Березяк [и др.]; под общ. ред. Е.Ю. Игнатьевой. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2024. – 80 с.
8. Казарин, Б.В. Организационно-психологическая диагностика в здравоохранении: учебное пособие / Б.В. Казарин, Б.А. Ясько. – Москва: Академия естествознания, 2012. – 174 с.
9. Коломинский, Я.Л. Социальная психология школьного класса: научно-методическое пособие / Я.Л. Коломинский. – Минск: ФУАинформ, 2003. – 312 с.
10. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – Москва: Наука, 2022. – 671 с.
11. Российская Федерация. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» (ред. от 08.11.2022).
12. Российская Федерация. Распоряжение Министерства просвещения РФ «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» № Р-193 [от 28 декабря 2020 г. (ред. от 26.09.2023)].
13. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 720 с.
14. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 350 с.
15. Современные образовательные технологии: психология и педагогика / З.С. Акманова [и др.]; под общ. ред. Е.В. Коротаевой, С.С. Чернова. – Новосибирск: Сибпринт, 2009. – Кн. 5. – 311 с.

УДК 159.9

кандидат психологических наук Сковцова Елена Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

ассистент кафедры общей и клинической психологии Уварова Анастасия Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДЛИТЕЛЬНОГО СТРЕССА (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ)

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы стрессоустойчивости студентов в ситуации длительного воздействия стрессогенных факторов различной природы и интенсивности. Следствием хронических дестабилизирующих воздействий является снижение компенсаторных резервов и адаптационных способностей организма, а также его устойчивости и, как следствие, ухудшение состояния здоровья. В статье выделяются различные подходы к определению понятий «стресс», «стрессоустойчивость», а также виды стресса, распространенные причины его появления. В статье делается акцент на актуальность исследования степени стрессоустойчивости студентов, проживающих на территории Белгородского региона в условиях риска в области обеспечения безопасности и здоровья. Авторами представлены результаты эмпирического исследования устойчивости студентов к различным видам стрессоров. Цель данной работы заключается в изучении особенностей стрессоустойчивости студентов в условиях длительного стресса (на примере студентов Белгородской области). Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, психологическое тестирование, математические методы обработки результатов, интерпретация и обобщение полученных данных. Психодиагностический этап исследования был реализован с использованием опросника «Психологическая устойчивость к стрессу» (Е.В. Распопин). Результаты исследования позволяют отметить, что большинство опрошенных студентов показали низкий уровень стрессоустойчивости. Существуют значимые различия показателей устойчивости к определенным стрессорам между группами студентов, выделенным по критериям возраста и пола. Авторами обосновывается необходимость разработки программы психологического сопровождения студентов по преодолению негативных последствий стрессовых воздействий.

Ключевые слова: стресс, хронический стресс, стрессоустойчивость студентов, стрессор, стрессогенные стимулы.

Annotation. The article is devoted to the problem of students' stress resistance in a situation of prolonged exposure to stress-inducing factors of various nature and intensity. The consequence of chronic destabilizing influences is a decrease in the compensatory reserves and adaptive abilities of the body, as well as its resistance, and, as a result, a deterioration in the state of health. The article highlights various approaches to defining the concepts of "stress" and "stress resistance," as well as the types of stress and the common causes of its occurrence. The article emphasizes the relevance of studying the degree of stress resistance among students living in the Belgorod region in terms of ensuring safety and health. The authors present the results of an empirical study of students' resilience to various types of stressors. The purpose of this work is to study the features of students' stress resistance in conditions of prolonged stress (using the example of students from the Belgorod region). Research methods include theoretical analysis of scientific literature, psychological testing, mathematical methods of processing results, and interpretation and generalization of the obtained data. The psychodiagnostic stage of the study was conducted using the "Psychological Resistance to Stress" questionnaire (by E. V. Raspopin). The results of the study indicate that the majority of the surveyed students have a low level of stress resistance. There are significant differences in the indicators of resistance to certain stressors between groups of students selected by age and gender criteria. The authors substantiate the need to develop a program of psychological support for students to overcome the negative consequences of stress.

Key words: stress, chronic stress, students' stress resistance, stressor, and stress-inducing stimuli.

Введение. Высокий уровень стресса является глобальной проблемой современного мира. Так, согласно данным ВЦИОМ 9 из 10 жителей России периодически сталкиваются со стрессом, из которых 13% сталкиваются со стрессом постоянно, а 6% живут со стрессом на ежедневной основе. Большему стрессу подвержены именно жители мегаполисов, при этом за качественной психологической помощью обращаются только 15% населения, испытывающих высокий уровень стресса, остальные же пытаются справиться с ним самостоятельно, достаточно часто с использованием деструктивных методов (алкоголь, курение, наркомания и т.д.) [10]. Т.И. Щирова и Е.Г. Решетняк в своей работе, ссылаясь на опрос исследовательского центра «Ромир», отмечают, что со стрессом сталкиваются 95% россиян, при том, что треть из опрошенных испытывают стресс каждый день [12].

На территории Белгородской области в период 2022г.-2025г. причинами стресса выступают также следующие обстоятельства: опасность для жизни и здоровья мирного населения региона, внезапность возникновения чрезвычайных ситуаций, чрезмерное психическое, физическое и эмоциональное напряжение, дефицит информации и др.

Стресс – это неспецифическая реакция организма на любое физическое или психологическое воздействие, которое нарушает его гомеостаз [13]. Е.С. Акарачкова и др. под стрессом в свою очередь понимают системный нейроэндокринный ответ, в который, в первую очередь, вовлекаются симпатическая нервная и эндокринная системы [8]. Х. Шунсен, Х. Лай, Ю. Ли и др. рассматривают стресс в большей степени с психологической точки зрения и, следовательно, описывают состояние стресса как субъективное переживание, возникающее у человека при взаимодействии со средой, например, при ежедневных трудностях [15].

Стресс разделяют на мобилизирующий и разрушающий, острый и хронический, физиологический и психологический, информационный и эмоциональный [13], офлайн-стресс или онлайн-стресс [15].

Таким образом, под стрессом в данной работе будет пониматься реакция организма на внешнее воздействие с психологической и физиологической стороны, которое может нести как пользу, так и вред организму, личности индивида. Причинами стресса могут выступать: систематические перегрузки на работе, дефицит времени, конфликты с близкими людьми, финансовые сложности, проблемы со здоровьем, смерть близкого человека и т.д. Наиболее распространенной причиной стресса у человека является его профессиональная деятельность. А.З. Фагамова, В.А. Капцов, Л.К. Каримова и др. отмечают такие «стрессовые» профессии, как: полицейские, водители транспортных средств, военные, спасатели, врачи и др. [9].

Острая реакция на стресс – это интенсивная реакция на сложные или угрожающие ситуации, которая может служить мотиватором, помогающим человеку соответствовать требованиям окружающей среды. Однако она также может перейти в хронический стресс, что в конечном итоге приводит к негативным последствиям для физического и психического здоровья

человека, таким как: постоянные головные боли, проблемы со сном, риск развития сердечно-сосудистых заболеваний, нарушение пищевого поведения, снижение иммунитета, появление психических расстройств по типу депрессии, тревожного расстройства [8; 13; 14]. Повторяющийся острый стресс может привести к аллостатической нагрузке, которая описывается как «износ» устойчивости стрессовых систем, что приводит к неадекватным биологическим реакциям и затрудняет управление будущими стрессорами.

Стрессоустойчивость выступает как многокомпонентная системная характеристика личности, которая определяет её способность к эффективному выполнению задач и сохранению функциональной активности в условиях повышенной сложности и экстремальных внешних воздействий.

Стрессоустойчивость студентов в работах многих авторов рассматривалась в связи с учебной успеваемостью. Согласно А.Ф. Булнаевой и О.А. Булнаевой, стресс негативно отражается на успеваемости студентов, что в свою очередь усиливает общий уровень стресса, который вызывает дополнительный дискомфорт и негативно влияет на успеваемость. Отсутствие систематической работы в течение семестра часто приводит к повышенному стрессу во время экзаменационной сессии [2].

В работах А.Л. Церковского феномен стрессоустойчивости студентов напрямую связывается с успешностью осуществления учебной деятельности, но при этом недостаточно изучен. Рассмотрение вопроса устойчивости студентов к стрессу становится особенно актуальным в связи с возникновением дисгармоничных и деформирующих факторов, которые негативно влияют на качество жизни студента и его профессиональное становление. По мнению автора, это делает исследование данной проблемы особенно важным [11].

И.А. Куряев рассматривал понятие стрессоустойчивости студентов в целом, а также провел обзор исследований многих авторов в этой области. Он считал, что вопросы стрессоустойчивости, способы ее развития остаются недостаточно изученными на сегодняшний день, но при этом крайне важной областью исследования. Связывал он это с тем, что уровень стрессоустойчивости напрямую влияет на успешность учебной деятельности студентов [3].

И.Л. Аристова утверждает, что современные студенты сталкиваются с множеством стрессогенных факторов, которые могут влиять на снижение умственной работоспособности и затруднять способность эффективно управлять своим поведением [1].

Стрессоустойчивость представляет собой сложную системную характеристику человека, отражающую его способность успешно осуществлять свою деятельность в трудных жизненных ситуациях, сохранив при этом физическое и психическое здоровье. Проблема стрессоустойчивости студентов Белгородского региона в условиях хронического стресса является относительно малоизученным, однако весьма актуальным направлением исследования, так как связана с возникновением новых трудных жизненных ситуаций, а также необходимостью поиска психологических технологий, способствующих сохранению успешности и эффективности учебной деятельности студентов.

Изложение основного материала статьи. Анализ современных научных исследований показывает, что процесс получения высшего образования несет в себе не только потенциальные возможности развития необходимых профессиональных компетенций и карьерные перспективы, но также сопровождается наличием большого количества стресс-факторов. Проблемы с финансами, жилищные проблемы, самостоятельное обеспечение себя питанием, сложности с приобретением знаний, с переработкой большого количества информации являются спутниками студенческой жизни. Максимально напряженный период у студентов отмечается в период сессии.

В особую группу риска можно отнести студентов, проживающих и продолжающих свое обучение на территориях, граничащих с зоной проведения специальной военной операции (СВО). Для студентов, обучающихся на территории Белгородского региона, дополнительными экстремальными факторами среды, вызывающими стресс, являются: обстрелы территории региона, внезапность возникновения чрезвычайных ситуаций, опасность для жизни и здоровья. По результатам ежегодного рейтинга, основанного на данных «Национального индекса тревожности», в 2024 году Белгородская область вошла в топ-3 регионов России по уровню тревожности у населения [7].

Цель данной работы заключается в изучении особенностей стрессоустойчивости студентов в условиях длительного стресса (на примере студентов Белгородской области).

Эмпирическая база и методы исследования. С целью выявления актуального уровня стрессоустойчивости студентов и оценки их сопротивляемости и устойчивости к действию потенциально стрессогенных стимулов был использован опросник психологической устойчивости к стрессу (Е.В. Распопин) [6]. Исследование проводилось в течение осени 2024 года. В исследовании приняли участие студенты очной формы обучения Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета. Объем выборки – 130 человека (32 мужчины и 98 женщин) в возрасте от 18 до 33 лет (из них 9,2% – старше 25 лет).

Результаты исследования. Диагностика уровня стрессоустойчивости студентов показала следующие результаты. Общий уровень стрессоустойчивости в группе является низким – 3,25 балла. Данный показатель одинаково выражен в группах юношей и девушек. Количество респондентов, уровень стрессоустойчивости которых можно оценить как низкий – 60 % от общей выборки, 35,4% студентов показали средний уровень стрессоустойчивости и 4,6% – высокий уровень.

Методика, использованная в данном исследовании, позволяет определить восприимчивость респондентов к потенциально стрессогенным стимулам. При интерпретации полученных данных целесообразно опираться на следующие параметры: от 1 до 3 баллов – низкая устойчивость к действию стрессора, от 4 до 6 баллов – средний уровень устойчивости, от 7 до 9 баллов – высокий уровень устойчивости.

Анализ полученных данных показывает, что устойчивость респондентов к таким факторам как повседневные стрессоры, монотонность условий деятельности, информационные, умственные и физические перегрузки, дефицит времени, длительность и повторяемость стрессора, а также стрессогенная неудовлетворенность теми или иными аспектами своего «Я» находится на низком уровне. Наиболее высокую степень устойчивость респонденты показали по шкале «изоляция (одиночество)» средние значения которой, тем не менее, находятся на среднем уровне. Данная шкала отражает возможность эффективной адаптации в ситуации межличностной изоляции, дефицита или отсутствия социальных контактов. Показатели степени устойчивости респондентов по отношению к стрессогенным стимулам с учетом пола представлены в Таблице 1.

Показатели степени устойчивости респондентов по отношению к стрессогенным стимулам с учетом пола (средние значения) (n=130)

показатели	девушки	юноши
негативная социальная оценка	4,6	5,1
негативная самооценка	3,4	2,4
неопределенность	4,6	5,1
дефицит времени	2,7	3
информационные перегрузки	3	2,8
физические перегрузки	3,3	3,6
монотонность	3,9	2,5
изоляция (одиночество)	5,9	5,6
ситуации конкретной угрозы	4,2	5
повседневные стрессоры	2,6	2,5
неожиданность стрессора	4,8	4,4
длительность и повторяемость стрессора	3,1	3,1

Разные виды стрессовых воздействий имеют неодинаковое значение для респондентов. Студенты мужского пола оказались более восприимчивы к факторам, связанным с однообразными, монотонными условиями деятельности, к стрессорам, угрожающим сохранению позитивной самооценки и уверенности в себе. Девушки хуже воспринимают ситуации конкретной угрозы с потенциально высокой степенью риска, чувствительны к негативным социальным оценкам, повышенной конфликтности в межличностном взаимодействии, а также показали более низкую, чем юноши, устойчивость к воздействию фактора неопределенности, непредсказуемости событий, дефицита значимой в данный момент времени информации.

Для оценки существенности различий между тремя группами респондентов, выделенных по возрастному критерию (первая группа – от 17 до 20 лет, вторая – от 21 до 25 лет, третья – старше 25 лет), был использован Н-критерий Краскела-Уоллиса. Анализ устойчивости по отношению к стрессогенным стимулам респондентов, принадлежащих к разным возрастным группам, показал наличие достоверных различий по следующим параметрам: «негативная социальная оценка» ($H = 8,15$; $p = 0,017$), «негативная самооценка» ($H = 8,41$; $p = 0,015$), «неожиданность стрессора» ($H = 9,71$; $p = 0,008$).

Также в группах юношей и девушек были обнаружены достоверные различия с помощью критерия U-Манна-Уитни по параметру «монотонность» ($U = 998$; $p = 0,002$).

Нами были изучены взаимосвязи параметров устойчивости по отношению к стрессогенным стимулам, пола и возраста респондентов. Корреляционный анализ осуществлялся с помощью непараметрического критерия r-Спирмена (при отсутствии нормальности распределения значений). Статистически значимые корреляционные связи представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Корреляционные связи показателей устойчивости респондентов по отношению к стрессогенным стимулам

Показатели устойчивости к стрессорам	возраст		пол	
	Коэффициент корреляции, r	p	Коэффициент корреляции, r	p
стрессоустойчивость	,185*	,035		
негативная социальная оценка	,177*	,044		
негативная самооценка	,178*	,043		
неопределенность	,175*	,047		
неожиданность стрессора	,178*	,042		
монотонность			-,213*	,015

Примечание: * – при $p < 0,05$

Исследование полученных данных выявило, что показатели возраста респондентов положительно связаны с показателями общего уровня стрессоустойчивости. Студенты старшего возраста характеризуются большей устойчивостью к ситуациям, связанным с негативной социальной оценкой, с неудовлетворенностью отдельными аспектами своего «Я». У данных студентов обнаружена большая устойчивость к непредсказуемым событиям, нарушающим планирование и осуществление деятельности, к ситуациям неопределенности, дефицита значимой для принятия решений информации. Также было установлено, что студенты мужского пола показали меньшую устойчивость к однообразию и монотонности деятельности. Корреляционный анализ результатов не показал значимых различий по другим показателям.

Обращаясь к опыту исследований последних лет, необходимо отметить данные, показывающие, что большая часть опрошиваемых в процессе исследований студентов, проживающих в стандартных для молодых людей условиях, демонстрирует признаки высокого или среднего уровня стрессоустойчивости. Например, в работе А.А. Повзун, посвященной мониторингу стрессоустойчивости и оценке адаптационных возможностей студентов, даны следующие оценки: на втором курсе – 22% студентов показали высокий уровень стрессоустойчивости, 63% – средний и только 15% – низкий. К шестому курсу количество студентов с низким уровнем стрессоустойчивости составляет 0% [4]. Аналогичные результаты показаны в работе А.В. Павловой, А.В. Пригоды [5].

Выводы. В процессе переживания острого стресса в организме человека происходят физиологические реакции, которые направлены на приведение организма в состояние мобилизационной готовности, что позволяет ему быстро адаптироваться к новым ситуациям или вызовам. Острый стресс не несет отрицательного воздействия на организм, наоборот, он нацелен на его защиту в трудных жизненных ситуациях. То же самое нельзя сказать о хроническом стрессе, который приводит к негативным последствиям для физического и психического здоровья человека. Независимо от социальной, возрастной и прочей принадлежности субъекта в результате переживания им дестабилизирующих событий происходит изменение структуры его личности, нарушаются процессы восприятия непрерывности жизни и индивидуальные когнитивные схемы (обеспечивавшие безопасность, предсказуемость, очевидность, понятность окружающего мира), разрушаются базисные представления о мире и о собственной личности.

Результаты эмпирического исследования позволяют отметить, что количество студентов, уровень стрессоустойчивости которых можно оценить как низкий – 60% от общей выборки. Существуют значимые различия показателей устойчивости к определенным стрессорам между группами студентов, выделенным по критериям возраста и пола. Студенты старшего возраста показали наибольшую устойчивость к различным стрессорам, что может стать основой планирования и организации процесса психологической помощи.

Полученные результаты подтверждают необходимость разработки программы психологического сопровождения студентов, проживающих на территории Белгородского региона в условиях риска в области обеспечения безопасности и здоровья, по преодолению негативных последствий стрессовых воздействий.

В качестве перспективного направления дальнейших исследований можно назвать изучение особенностей защитно-совладающего поведения студентов, копинг-механизмов, помогающих справиться с негативными последствиями в условиях интенсивного и хронического стресса.

Литература:

1. Аристова, И.Л. Стрессоустойчивость и стилевые особенности саморегуляции у студентов / И.Л. Аристова // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. – 2022. – № 12. – С. 30-34
2. Булнаева, А.Ф. Стрессоустойчивость студентов 1 и 2-го курсов вуза / А.Ф. Булнаева, О.А. Булнаева // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. – 2018. – № 7. – С. 123-126
3. Куряев, И.А. Стресс и стрессоустойчивость студентов / И.А. Куряев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. – 2013. – № 5. – С. 64-67
4. Повзун, А.А. Роль мониторинга стрессоустойчивости в оценке адаптационных возможностей студентов-медиков Сургу / А.А. Повзун, А.А. Повзун // Северный регион: наука, образование, культура. – 2022. – № 3(51). – С. 30-34
5. Павлова, А.В. Стрессоустойчивость студентов технических специальностей / А.В. Павлова, А.В. Пригода // Шаг в науку. – 2024. – № 1. – С. 12-15
6. Распопин, Е.В. Методика экспресс-диагностика стрессоустойчивости участников образовательного процесса / Е.В. Распопин // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 240-242
7. Рейтинг регионов России 2024. КРОС: сайт. – URL: <https://www.cros.ru/ru/exploration/anxiety/4115/> (дата обращения: 17.12.2024)
8. Стресс и стресс-связанные расстройства у детей / Е.С. Акарачкова [и др.] // Медицинский совет. – 2023. – Т. 17. – № 12. – С. 210-220
9. Стресс на рабочем месте: основные причины и меры профилактики (обзор литературы) / А.З. Фагамова, В.А. Капцов, Л.К. Каримова [и др.] // Гигиена и санитария. – 2022. – Т. 101. – № 9. – С. 1065-1071
10. Управление стрессом. ВЦИОМ: сайт. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/upravlenie-stressom> (дата обращения: 17.12.2024)
11. Церковский, А.Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости / А.Л. Церковский // Вестник Витебского государственного медицинского университета. – 2011. – Т. 10. – № 1. – 6 с.
12. Щирова, Т.И. Стресс, его причины и методы профилактики / Т.И. Щирова, Е.Г. Решетняк // Вестник Луганского государственного университета имени Владимира Даля. – 2023. – № 10(76). – С. 173-178
13. Эбзеева, Е.Ю. Стресс и стресс-индуцированные расстройства / Е.Ю. Эбзеева, О.А. Полякова // Медицинский совет. – 2022. – Т. 16, № 2. – С. 127-133
14. Dhal, H. Stress and Human Body System Reaction – A Review / H. Dhal, Dr. Sheth // International Multidisciplinary Research Journal (RHIMRJ). – 2016. – Vol. 3. – № 12. – P. 1-6
15. Shunsen, H. Online Stress and Offline Stress: Uniqueness, Differences, and Cumulative Effects on Multiple Well-Being Outcomes / H. Shunsen [et al.] // Cyberpsychology Journal of Psychosocial Research on Cyberspace. – 2024. – Vol. 18. – № 2. – P. 1-26

УДК 159.99

доктор психологических наук, профессор Суворова Ольга Вениаминовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь);

соискатель Никитин Сергей Иванович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

АНАЛИЗ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРОГРАММ ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В данной статье проведён анализ научной литературы по профилактике аддиктивного поведения подростков в образовательных организациях России. Рассмотрен комплекс мер, предложенных для образовательных организаций, для предупреждения риска употребления психоактивных веществ подростками. Выявлены благоприятные условия личностной сопротивляемости, для отказа употребления психоактивных веществ подростками, посредством организации социально-педагогической и педагогической деятельности в образовательной организации. Отображена профилактическая работа социально-психологической службы школы, по профилактике употребления детьми и подростками наркотических веществ, с помощью системы социально-психологических тренинговых занятий. Задачами исследования явились изучение и анализ приоритетных направлений наркопрофилактики в школе. Целью обзорного исследования является раскрытие подходов к актуализации и развитию осознанной личностной сопротивляемости подростка к употреблению психоактивных веществ. Объект и предмет исследования рассмотрен посредством анализа направленности программ профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной организации. В статье представлены методологические компоненты профилактической работы по первичной профилактике наркомании в образовательных организациях. Подчёркивается важность здоровьесберегающего аспекта профилактики наркомании. Рассматриваются виды, формы и модели профилактики употребления психоактивных веществ у детей и подростков в школе. Статья может быть полезна студентам, аспирантам и учителям, преподающим социально-гуманитарные предметы и занимающимися наркопрофилактикой в школе.

Ключевые слова: наркопрофилактика, личностная сопротивляемость, аддиктивное поведение, психоактивные вещества, здоровьесберегающие технологии, подростки, школьники.

Annotation. This article analyzes scientific literature on the prevention of addictive behavior of adolescents in educational organizations of Russia. A set of measures proposed for educational organizations to prevent the risk of substance abuse by adolescents is considered. Favorable conditions for personal resistance to the use of psychoactive substances by adolescents are identified through the organization of social, pedagogical and pedagogical activities in the educational organization. The preventive work of the social and psychological service of the school on the prevention of drug abuse by children and adolescents using a system of social and psychological training sessions is displayed. The objectives of the study were to study and analyze the priority areas of drug prevention at school. The purpose of the review study is to reveal approaches to updating and developing a teenager's conscious personal resistance to the use of psychoactive substances. The object and subject of the study are considered through the analysis of the focus of programs for the prevention of psychoactive substance abuse in an educational organization. The article presents the methodological components of preventive work on primary drug abuse prevention in educational organizations. The importance of the health-saving aspect of drug abuse prevention is emphasized. The article examines the types, forms and models of prevention of psychoactive substance use in children and adolescents at school. The article may be useful for students, postgraduates and teachers teaching social and humanitarian subjects and involved in drug prevention at school.

Key words: drug prevention, personal resistance, addictive behavior, psychoactive substances, health-saving technologies, teenagers, schoolchildren.

Введение. В настоящее время в образовательных учреждениях России востребованы комплексные программы по профилактике употребления детьми и подростками наркотических веществ. В рамках социально-психологической службы школы ведётся профилактическая работа, направленная на предотвращение употребления психоактивных веществ обучающихся.

Задачи исследования явились изучение и анализ приоритетных направлений профилактики, которые включают в себя следующие меры:

1. Просветительская работа с обучающимися подростками о вреде употребления психоактивных веществ и аддиктивного поведения.
2. Информирование родителей о признаках употребления психоактивных веществ у подростков.
3. Проведение анкетирования, опросов, тестирование обучающихся, для выявления группы риска среди подростков, склонных к употреблению психоактивных веществ.
4. Разъяснение преимуществ здорового образа жизни в подростковой среде.
5. Социально-психологические тренинги, способствующие отказу от употребления психоактивных веществ.

С учётом значительного числа научных публикаций по данной проблематике, включающая: комплексную коррекцию аддиктивности [2; 3; 13; 14; 17; 19 и др.], первичную профилактику отказа от наркопотребления [1; 4; 9; 12; 17 и др.], развитие личностной сопротивляемости подростков [5; 15; 16; 18 и др.], различные виды превентивной помощи с учётом возрастных и психологических особенностей подрастающего поколения [6-8; 10; 11; 14 и др.]. Возникает запрос на систематизацию подходов к первичной профилактике аддиктивного поведения обучающихся в образовательных учреждениях России.

Целью обзорного исследования, представленного в этой статье, является анализ научной литературы по проблеме комплексных оснований программ профилактики аддиктивного поведения подростков, в основе которых заложены подходы к актуализации и развитию осознанной личностной сопротивляемости подростка к употреблению психоактивных веществ.

Объектом исследования являются программы профилактики употребления психоактивных веществ в подростковом возрасте. Предмет исследования рассматривает направленности программ и методологические компоненты профилактики употребления психоактивных веществ в общеобразовательных организациях.

Изложение основного материала статьи. В работе С.В. Валиевой представлена модульная система тренинговых занятий «Выбор за мной», проведённая на базе общеобразовательных школ города Чебоксары. Программа включает в себя когнитивный, аутопсихологический, конструктивно-технологический, аксиологический, валеологический аспекты, которые

создают позитивную социокультурную среду, формирование альтернативного ресурса, повышение грамотности, согласованности личностных установок, для отказа употребления психоактивных веществ. Модульная система тренинговых занятий показала снижение риска приобщения подростков к употреблению психоактивных веществ [1].

Программа наркопрофилактики по программе «Букварь здоровья», предложенная Н.Н. Головиной, включает основы здоровьесбережения школьников на этапе предподросткового периода. Экспериментальное исследование было направлено на реализацию здоровьесберегающих технологий, посредством знаний о здоровье, здоровом образе жизни, негативном отношении к психоактивным веществам. Показано, что здоровьесберегающие технологии у младших школьников формируют стойкую мотивацию учащихся на отказ от употребления психоактивных веществ [2].

По мнению Е.И. Давыдовой важно усилить работу по предупреждению наркозависимости подростков через волонтерские и молодежные движения, через средства массовой информации, посредством пропаганды здорового образа жизни, формирование позитивной Я – концепции, организации досуга подростков. Программа опирается на укрепление личностных возрастно-психологических феноменов подросткового возраста – формирующееся личностное самосознание, самопознание и самопринятие, на стремление подростков к совместному досугу и времяпрепровождению [3].

Исследователи рассматривают модели и формы профилактики употребления психоактивных веществ в русле личностно-ориентированного подхода. Д.А. Донцов и С.Ю. Вепренцова считают, что первичная профилактика употребления психоактивных веществ должна быть личностно-ориентированной и снижать влияния индивидуально-психологических особенностей подростков на риски их наркотизации и алкоголизации. Развитие у подростков целого ряда положительных личностных качеств, формирование у них активной жизненной позиции в области здорового образа жизни способствует первичной профилактике употреблению психоактивных веществ [4].

Нельзя не сказать о влиянии педагога на раннюю профилактику аддикции начиная с дошкольного и младшего школьного возраста. Работа по ранней педагогической профилактики аддиктивного поведения строится на позициях средового подхода, посредством создания социальной среды ребёнка, которая формирует личностные качества, препятствующие развитию аддикции [5].

В своём исследовании Л.Л. Липанова, Г.М. Насыбуллина изучают образ жизни, уровень гигиенической грамотности и компетенции школьников в образе оценки собственного образа жизни, отношение к психоактивным веществам. Для дальнейшего совершенствования школьных программ, направленных на укрепление и сохранение здорового образа жизни обучающихся [6].

Ряд авторов А.В. Макаров, А.О. Доронина рассматривают никотиновую зависимость и её профилактику в среде подростков. Сформированный синдром зависимости оценивается как комплекс познавательных, поведенческих и физиологических симптомов, которые способствуют употреблению психоактивного вещества, табачной зависимости. Предлагается ряд мер по профилактике аддиктивного поведения: общая воспитательная работа, работа с родителями, коррекционная работа с подростками, коррекционные тренинги, психолого-педагогический контроль и индивидуальные консультации для обучающихся [7].

Кроме того, необходимо отметить, что существует интернет-наркотизация несовершеннолетних в России. По убеждению В.А. Мальцевой и А.В. Слесарева актуальная проблема профилактики наркотизации подростков, вовлечении российской молодёжи в наркопреступность посредством социальных сетей и Интернета, рассмотрена в наименьшей степени исследователями и компетентными органами. Отсутствует комплексное взаимодействие между государственными органами, отделами полиции и образовательными организациями, социальными сетями, всем интернет-сообществом в вопросах предотвращения, профилактики, предупреждения вовлечения подростков в наркопреступность и употребление психоактивных веществ [8].

Ряд исследователей П.Н. Москвитин, В.В. Захаренков, В.В. Турбинский утверждают, что применение тренинга «Профилактической психодрамы» как эффективное средство предотвращения употребления психоактивных веществ подростками, даёт положительный результат первичной профилактики зависимости от психоактивных веществ. Тренинг является современным групповым психологическим методом превенции наркомании среди школьников, ориентированный на сферу личностно-ориентированной профилактики зависимости от психоактивных веществ. Исследователи предлагают психогигиеническую модель и психогигиеническую инновацию в профилактике аддикции у школьников, с помощью экзистенциально-гуманистической модели [9-12].

Мы принимаем позицию учёных, Т.Ю. Никифоровой, С.А. Маскаляновой, которые подчёркивают важность здоровьесберегающего аспекта профилактики наркомании среди подростков посредством комплексного подхода. Подход учитывает единообразие воспитательных, образовательных и оздоровительных мероприятий, которые формируют мотивацию на здоровый образ жизни, полный отказ от психоактивных веществ у школьников [13].

Следует обратить внимание на социальную проблему наркомании подрастающего поколения и её виды профилактики. О.М. Перекрестова отмечает одним из видов профилактики аддиктивного поведения, это воспитательная работа, как профилактическая мера, решающая проблему употребления наркотиков подростками. Задачи профилактической программы в среде подростков включают в себя: создание алгоритма правильного поведения; формы отказа от наркотиков; информирование о действии наркотиков на организм подростка; объективная, обоснованная негативная позиция возможного употребления психоактивных веществ; воспитание стойких личностных качеств, препятствующих аддиктивному поведению [14].

Исследование Е.С. Сковрцовой характеризует особенности употребления психоактивных веществ среди подростков из сельской местности России. Выявлен среди сельских подростков и школьников высокий уровень информированности о вреде психоактивных веществ. Уровень экспериментирования с наркотиками у сельских подростков и школьников находится на низком уровне. Источником информации о негативном последствии аддиктивного поведения, употреблении психоактивных веществ, служат специальные занятия и уроки в сельских школах [15].

Вместе с тем, теоретический анализ современных научных публикаций по теме исследования показал, что значимые личностные качества подростков, которые выделяют сами школьники, являются важнейшей характеристикой для дальнейшего успешного позитивного развития в социуме. Также отмечен общий социокультурный контекст, который оказывает существенное влияние на становление личности, её самооффективности и успешности. Выделенные подростками личностные характеристики препятствуют аддиктивному поведению и способствуют школьной успеваемости, социальному взаимодействию и успешности в будущей взрослой жизни [16].

Основу государственной политики в области противодействия употреблению психоактивных веществ несовершеннолетними М.В. Сороченко связывает с противодействием наркотизации подростков, с изучением её влияния на общий генофонд социума и состояние здоровья нации. Государственная политика первичной профилактики употребления психоактивных веществ подростками, является важнейшей составляющей для полного отказа употребления наркотиков в молодёжной среде. Своевременное принятие федеральных законов, нормативных документов, ведомственных нормативных актов, повышают эффективность профилактики аддиктивного поведения среди детей и подростков [17].

О.В. Суворова, К.В. Филиппов выделяют важное личностное качество, как ответственность, которое является субъектно-личностным образованием, непосредственно влияющим на отношение подростков к психоактивным веществам. В исследовании выстроена модель структуры ответственности, которая включает в себя эмоционально-волевой, поведенческий и когнитивный компоненты, способствующая личностной сопротивляемости употреблению психоактивных веществ [18].

По мнению А.А. Сукало, Т.В. Гудиной проблема социально-педагогической и педагогической деятельности социального педагога образовательного учреждения, который ищет пути снижения аддиктивного поведения среди подростков и постановку девиантного поведения под социальный контроль изучена в меньшей степени. Социальный педагог рассматривается как субъект профилактики девиантного поведения подростков и его комплекс применяемых мер по предотвращению употребления психоактивных веществ подростками [19].

Резюмированное вышесказанное, можно сделать следующие выводы, что профилактические мероприятия по предупреждению употребления психоактивных веществ подростками, проводимые в образовательном учреждении, должны быть систематическими и на постоянной основе, в результате получаем стойкое формирование личностной сопротивляемости у подростков к аддиктивному поведению.

Выводы. Выделим главное, по цели нашего исследования, что педагогическая работа по профилактике наркомании у подростков в образовательном учреждении включает следующие методологические компоненты:

1. Постоянная коррекция аддиктивных и девиантных форм поведения с помощью ролевых игр, тренингов, круглых столов, дискуссий.
2. Формирование у обучающихся подростков осведомлённости и грамотности в вопросах отрицательного влияния психоактивных веществ на здоровье подрастающего организма.
3. Пропаганда здорового образа жизни, полный отказ от употребления психоактивных веществ.
4. Приоритет личностного здоровья и выработка культуры здорового поведения, определяющих осознанный отказ от употребления психоактивных веществ.
5. Физически-оздоровительная работа, укрепление своего здоровья, через факторы здоровой жизнедеятельности.
6. Развитие личностных качеств подростков, которые способствуют дальнейшему полному отказу от аддиктивного поведения.
7. Взаимодействие родителей, педагогов и учеников по предупреждению, выявлению, коррективке аддиктивного поведения в образовательной среде и социуме.

Итак, в системе школьного образования России должна существовать организация комплекса мероприятий воспитательного, профилактического и оздоровительного характера, целенаправленного на предупреждение формирования аддиктивного поведения подростков.

Литература:

1. Велиева, С.В. Первичная профилактика аддиктивного поведения у подростков: организационно-психологические подходы / С.В. Велиева // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2015. – Т. 11. – № 4. – С. 107-123
2. Головина, Н.Н. Использование здоровьесберегающих технологий в организации работы по наркопрофилактике в начальной школе / Н.Н. Головина // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – № 4(19). – С. 25-29
3. Давыдова, Е.И. Социально-психологические причины наркозависимости у подростков и путь их предупреждения / Е.И. Давыдова // Вестник магистратуры. – 2022. – № 11-1(134). – С. 47-49
4. Донцов, Д.А. Модели и формы первичной профилактики употребления подростками психоактивных веществ / Д.А. Донцов, С.Ю. Вепренцова // Школьные технологии. – 2017. – № 2. – С. 45-51
5. Жукова, М.В. К вопросу о необходимости подготовки будущего педагога к работе по профилактике игровой компьютерной аддикции у дошкольников и младших школьников / М.В. Жукова, Е.В. Фролова, К.И. Шишкина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 8. – С. 44-51
6. Липанова, Л.Л. Гигиеническая оценка компетентности школьников в вопросах укрепления здоровья и формирования здорового образа жизни / Л.Л. Липанова, Г.М. Насыбуллина // Здоровье населения и среда обитания – ЗНИСО. – 2018. – № 12(309). – С. 36-40
7. Макаров, А.В. Профилактика никотиновой зависимости как одной из форм аддиктивного поведения подростков / А.В. Макаров, А.О. Доронина // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2019. – № 1. – С. 82-89
8. Мальцева, В.А. Вопросы профилактики интернет-наркотизации несовершеннолетних в Российской Федерации / В.А. Мальцева, А.В. Слесарев // Общество: политика, экономика, право. – 2019. – № 9(74). – С. 85-90
9. Москвитин, П.Н. Тренинг «Профилактической психодрамы» как технология реализации стратегии «Сдерживания спроса на ПАВ» / П.Н. Москвитин // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4(16). – С. 267-270
10. Москвитин, П.Н. Психогигиена и психопрофилактика аддикции у школьников: экзистенциально-гуманистическая модель / П.Н. Москвитин // Бюллетень Восточно-Сибирского научного центра Сибирского отделения Российской академии медицинских наук. – 2013. – № 3-2(91). – С. 98-103
11. Москвитин, П.Н. Психогигиеническая модель профилактики аддикции у школьников / П.Н. Москвитин, В.В. Захаренков // Здравоехранение Российской Федерации. – 2014. – Т. 58. – № 1. – С. 27-30
12. Москвитин, П.Н. Психогигиеническая инновация в профилактике аддиктивного поведения школьников / П.Н. Москвитин, В.В. Турбинский // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2017. – Т. 17. – № 4. – С. 12-19
13. Никифорова, Т.Ю. Педагогическая профилактика наркомании в системе общего образования: здоровьесберегающий аспект / Т.Ю. Никифорова, С.А. Маскалянова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26. – № 191. – С. 58-65
14. Перекрестова, О.М. Наркомания подростков как социальная проблема и виды её профилактики / О.М. Перекрестова // Юристы-Правоведы. – 2015. – № 4(71). – С. 56-59
15. Скворцова, Е.С. Характеристика и особенности употребления наркотических и токсикоманических веществ среди сельских подростков-школьников России в 2016-2017 гг. / Е.С. Скворцова // Современные проблемы здравоохранения и медицинской статистики. – 2020. – № 2. – С. 144-156
16. Собкин, В.С. Представления современного российского подростка о значимых личностных качествах / В.С. Собкин, А.С. Буреломова, М.М. Смылова // Социальная психология и общество. – 2011. – Т. 2. – № 1. – С. 44-55
17. Сороченко, М.В. Основы государственной политики в области противодействия наркомании среди несовершеннолетних / М.В. Сороченко // Общество: политика, экономика, право. – 2018. – № 5(58). – С. 108-111
18. Суворова, О.В. Исследование компонентов ответственности как фактора отношения к наркотикам среди молодёжи / О.В. Суворова, К.В. Филиппов // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6-1(31). – С. 160-166
19. Сукало, А.А. Роль социального педагога как субъекта профилактики отклоняющегося поведения подростков / А.А. Сукало, Т.В. Гудина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 5(92). – С. 240-254

УДК 159.9

доктор психологических наук, профессор кафедры философии,

гуманитарных и социальных дисциплин Хашенко Татьяна Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ульяновский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина» (г. Ульяновск)

ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС УСТОЙЧИВОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА К ДЕСТРУКТИВНОМУ ЦИФРОВОМУ КОНТЕНТУ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. Целью публикуемой работы выступал анализ изученности личностного фундамента психологической устойчивости к деструктивным факторам цифровой среды на материале исследований с участием контингентов обучающихся и преподавателей отечественных и зарубежных вузов. Необходимость таких исследований диктуется обнаружившимся в процессе цифровизации жизненного пространства противоречием между обширными возможностями обучения, развития и самореализации личности в цифровом мире и присутствующими в нем угрозами ее психологической безопасности, которая определяется, в том числе, устойчивостью личности к вредным факторам цифровой среды. Запрос образовательной практики на научно обоснованный инструментарий для диагностики и формирования у участников образовательного процесса психологической устойчивости к деструктивному цифровому контенту актуализирует необходимость выявления ее личностного ресурса – совокупности индивидуально-психологических особенностей личности, обеспечивающих сохранность ее внутреннего мира и психологического благополучия, надежного функционирования всех подсистем ее психики при встрече с цифровым контентом, содержащим элементы, способные вызвать негативные изменения в психическом состоянии и поведении. В работе предложена дефиниция понятия «психологическая устойчивость к деструктивному цифровому контенту» как специфического проявления психологической устойчивости. На основе сопоставления релевантных отечественных и зарубежных источников описаны специфические индикаторы данного вида психологической устойчивости и приведен научный обзор эмпирических данных о ее личностных коррелятах. В общем массиве фрагментарных данных выделена группа личностных переменных, связь которых с психологической устойчивостью к деструктивному цифровому контенту эмпирически верифицирована. В их числе: некоторые черты «большой пятёрки», ряд особенностей когнитивной сферы, локус контроля, эмоциональный интеллект, эмоциональность как личностная характеристика и эмоциональная напряженность как состояние. Вместе с тем, на основе обобщения накопленных данных подчеркивается сложная, взаимно опосредованная связь этих личностных особенностей с исследуемым проявлением психологической устойчивости, опосредованность этой связи специфической мотивацией информационного поведения человека в цифровой среде. Приводятся данные о том, что обсуждаемый вид психологический устойчивости обеспечивается не отдельными особенностями личности, а сложным взаимодействием мотивационных, аффективных и когнитивных механизмов, которые остаются недостаточно изученными.

Ключевые слова: цифровое пространство, психологическая безопасность, деструктивная информация, личностный ресурс, психологическая устойчивость.

Annotation. The purpose of the published work was to analyze the study of the personal foundation of psychological resistance to destructive factors of the digital environment based on research involving students and teachers from domestic and foreign universities. The need for such research is dictated by the contradiction revealed in the process of digitalization of the living space between the extensive opportunities for learning, development and self-realization of a personality in the digital world and the threats to its psychological security present in it, which is determined, among other things, by the personality's resistance to harmful factors of the digital environment. The request of educational practice for scientifically based tools for the diagnosis and formation of participants in the educational process of psychological resistance to destructive digital content actualized the need to identify her personal resource – a set of individual psychological characteristics of a personality that ensure the preservation of her inner world and psychological well-being, the reliable functioning of all subsystems of her psyche when encountering digital content containing elements capable of cause negative changes in mental state and behavior. The paper proposes a definition of the concept of «psychological resistance to destructive digital content» as a specific manifestation of psychological resistance. Based on a comparison of relevant domestic and foreign sources, specific indicators of this type of psychological stability are described and a scientific review of empirical data on its personal correlates is provided. In the general array of fragmentary data, a group of personality variables has been identified, the relationship of which with psychological resistance to destructive digital content has been empirically verified. Among them are: some features of the «big five», a number of features of the cognitive sphere, the locus of control, emotional intelligence, emotionality as a personal characteristic and emotional tension as a state. At the same time, the complex, mutually mediated connection of these personality traits with the studied manifestation of psychological stability is emphasized, as well as the mediation of this connection by the specific motivation of human information behavior in the digital environment. The data shows that the type of psychological stability under discussion is provided not by individual personality traits, but by a complex interaction of motivational, affective and cognitive mechanisms that remain insufficiently studied.

Key words: digital space, psychological security, destructive information, personal resource, psychological stability.

Введение. Широкое распространение технологий воздействия на внутренний мир человека, живущего в условиях тотальной цифровизации жизненного пространства, порождает специфические угрозы его психологической безопасности. На практике минимизация этих угроз осуществляется, преимущественно, в рамках трех подходов: посредством управления цифровым контентом (разработка эффективных инструментов поиска и устранения реальных и потенциальных «вредностей» в цифровой среде); через оптимизацию режима взаимодействия личности с виртуальной средой (время и глубина включенности); посредством управления внутренним содержанием личности, преломляющим информационное воздействие. Третий из указанных подходов представлен (в научном и практическом планах) менее продуктивно в силу дефицита инструментов диагностики и технологий формирования внутреннего основания устойчивости личности к вредоносным факторам цифровой среды – той совокупности индивидуально-психологических особенностей личности, которая выступает внутренним (личностным) ресурсом устойчивости к деструктивному цифровому контенту. Конструкт «личностный ресурс» в этом контексте охватывает комплекс личностных особенностей, которые, в отличие от биологических оснований психологической устойчивости, можно целенаправленно формировать в образовательном процессе. Таким образом, целью публикуемого исследования являлся анализ современного состояния проблемы психологической устойчивости к деструктивному цифровому контенту в аспекте ее личностного ресурса (на материале отечественных и зарубежных работ с участием обучающихся и преподавателей вузов).

Изложение основного материала статьи. За более, чем полувековую, историю исследований феномена психологической устойчивости накоплен научный материал, отражающий широкий спектр её проявлений в разных

обстоятельствах жизнедеятельности человека. За это время, при всем разнообразии авторских подходов и интерпретаций, в науке сложился консенсус в общем научном представлении об этом феномене. Прежде всего, общее представление о психологической устойчивости как сохранности надежного функционирования психофизиологических систем человека, психических функций, уровня и качества его психической деятельности, его психологического благополучия в неблагоприятных для этого обстоятельствах. Во-вторых, изучение психологической устойчивости как состояния (ситуационной реакции на конкретные вредные факторы «здесь и сейчас») и как устойчивой индивидуально-психологической характеристики личности (которую можно формировать) сконцентрировало научный интерес на тех индивидуально-психологических особенностях личности, которые обеспечивают ее устойчивость к конкретным неблагоприятным факторам. Признавая интегральную природу психологической устойчивости как общей характеристики личности, авторы выделяют ее биологически «заложенные» основания и формирующиеся в процессе жизнедеятельности и социализации. Многочисленные авторские модели объединяет выделение сопоставимых измерений психологической устойчивости, которые наполняются специфическим содержанием, когда речь заходит о конкретных ее проявлениях в ответ на специфические неблагоприятные факторы. Наряду с индикаторами, инвариантными для большинства проявлений психологической устойчивости, авторами выделяются индикаторы устойчивости применительно к конкретной разновидности вредных воздействий и сверхнагрузок. Выявление специфических индикаторов конкретного вида психологической устойчивости и определение структуры и содержания её личностного ресурса признано в научном сообществе необходимой предпосылкой разработки валидного диагностического инструментария и формирующих психолого-педагогических технологий.

Психологическую устойчивость к деструктивному цифровому контенту (как специфическое проявление феномена психологической устойчивости [1; 4]) можно определить как сохранность внутреннего мира личности, ее психологического благополучия, надежного функционирования всех подсистем ее психики при встрече с вредоносной цифровой информацией. Под деструктивным цифровым контентом при этом понимается «порция» цифровой информации, содержащая элементы (визуально-пространственные, содержательные, слуховые, ритмические и иные), направленные на негативные изменения в психическом состоянии и поведении человека. Такое понимание деструктивного контента позволяет исследователям отнести к нему фейки – ложную (манипулятивную) информацию, направленную на формирование или укрепление ложных убеждений (установок, ценностей), которые, в свою очередь, могут проявиться в состоянии субъективного благополучия человека и опасном для него самого и (или) социума поведении.

Анализ опубликованных отечественных и зарубежных данных позволяет выделить некоторые специфические индикаторы этого вида психологической устойчивости: способность к различению ложной и достоверной информации в цифровом пространстве; отрешенность собственного реагирования на цифровую информацию, ответственность и самоконтроль цифрового поведения; эмоциональную саморегуляцию при встрече с эмоционально агрессивным контентом (с визуальными, звуковыми, темпо-ритмическими элементами воздействия); мотивацию «верификации» (устойчивую внутреннюю установку на проверку цифрового контента даже тогда, когда он согласуется с ранее сформированными убеждениями); навыки проработки и проверки поступающей цифровой информации; отсутствие интернет-аддикций. Что же касается личностного ресурса психологической устойчивости к деструктивному цифровому контенту, то он остается недостаточно изученным, несмотря на бум исследований личностной детерминации цифрового поведения, предметом которых становились не только личностные (когнитивные, аффективные и ценностно-смысловые), но и биологические, в том числе генетические, предикторы конструктивного/деструктивного цифрового поведения [10]. Обширный эмпирический материал исследований личностных предикторов интернет-девиаций, при всей их научной значимости, также не даёт полного понимания, почему имеют место устойчивость/податливость воздействию вредного контента при отсутствии подобных девиаций.

Большая часть релевантных эмпирических данных была получена относительно устойчивости к фейкам. В общем массиве обширных, но разрозненных и частично не совпадающих данных о личностных коррелятах этой устойчивости удается выделить группу личностных особенностей, связь которых с устойчивостью к деструктивной информации является эмпирически подтвержденной. Установлена положительная корреляция этой устойчивости с отдельными чертами «большой пятерки» (открытость опыту и доброжелательность), с такими особенностями когнитивной сферы как когнитивная закрытость (NFCC), когнитивная рефлексия [14; 24; 27], «критичность» мышления [2; 12; 15; 20]. Выявлены положительная корреляция устойчивости к фейкам с когнитивными стилями (рациональным, полнезависимым, рефлексивным-точным) [3; 12], с интернальным локусом контроля [22], с эмоциональным интеллектом [21], отрицательная корреляция с эмоциональностью как характеристикой личности и эмоциональным напряжением как актуальным состоянием [18]. Установлено, что когнитивный стиль и локус контроля играют опосредующую роль в обработке стимулов между эмоциями, вызванными «фейковыми новостями», и субъективным благополучием студентов [22]. Однако в целом имеющиеся эмпирические данные о связи личностных особенностей с устойчивостью их носителя к дезинформации неоднозначны и частью противоречивы ввиду опосредованности этой связи их взаимодействием, требующим отдельного изучения [8; 12]. Накопленные данные свидетельствуют о том, что устойчивость к деструктивной информации объясняется не столько отдельными особенностями личности, сколько их сочетанием в ее структуре [18; 22], взаимодействием множественных мотивационных и когнитивных механизмов информационного поведения людей [11; 15; 26], включающих, в том числе, специфические мотивы, определяющие отношение человека к информации.

В современных концепциях мотивации информационного поведения, базирующихся на теории трехсторонней структуры мотивации, предлагаются классификации мотивационных тенденций, некоторые из которых снижают устойчивость личности деструктивной информации, а другие, напротив, повышают эту устойчивость. Несмотря на различия авторских трактовок основных мотивационных тенденций, определяющих информационное поведение личности, отмечается их совпадение в описании тех из тенденций, которые повышают устойчивость к ложной (деструктивной) информации – речь идет об устойчивом внутреннем побуждении к верификации любого контента даже в том случае, когда он согласуется с ранее сформированными ценностями и убеждениями [7; 9; 25; 26].

Наиболее изученной в структуре личностного ресурса психологической устойчивости к деструктивной информации оказывается ее поведенческая составляющая – специфические навыки работы с цифровой информацией. Обширный массив данных об этих навыках получен в рамках концепции «вакцинации» (информационной «прививки», формирующей индивидуальный иммунитет к ложной, манипулятивной информации). При применении основанных на этой концепции образовательных технологий (включая браузерные онлайн-игры, в которых игроки осваивают техники, используемые при производстве дезинформации) [5; 6; 13; 17; 20; 23] отмечается возрастание способности различать ложную информацию независимо от образования, возраста и пола [16].

В целом же накопленные данные, несмотря на их фрагментарность и несовпадение, приводят к выводу о том, что устойчивость к деструктивному цифровому контенту является следствием сложного взаимодействия мотивационных, аффективных, когнитивных и поведенческих механизмов, которые на текущий момент остаются недостаточно изученными.

Подтверждением тому можно считать и экспериментальные данные об особом характере мозговой активности, коррелирующей с устойчивостью людей к информационному воздействию [19]: психологическая устойчивость к информационному воздействию коррелирует с синхронной активизацией и функциональными взаимосвязями большего числа мозговых структур, чем податливость этому воздействию.

Выводы. Поскольку имеющиеся теоретические разработки и накопленные эмпирические данные убедительно свидетельствуют о том, что обсуждаемый вид психологической устойчивости обеспечивается не столько отдельными особенностями личности, сколько их конstellациями в ее структуре, целесообразно смещение фокуса научных исследований с поиска отдельных личностных коррелятов этой устойчивости на изучение их взаимодействия и синергии.

Литература:

1. Меерсон, А.-Л.С. Разработка тренинга по формированию информационно-психологической устойчивости личности студентов вуза / А.-Л.С. Меерсон // *Russian Journal of Education and Psychology*. – 2022. – Т. 13. – № 1. – С. 154-176. – DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-1-154-176
2. Орел, Е.А. Развитие и оценка критического мышления в контексте восприятия информации с неопределённым эпистемическим статусом / Е.А. Орел, Т.В. Пашенко // *Укрепление индивидуальной устойчивости и психологическое благополучие* / под ред. М.А. Чумаковой. – Москва: Эгитас, 2022. – С. 61-66
3. Прохорова, И.Ф. Механизмы сопротивления индивида ложной информации / И.Ф. Прохорова // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2017. – Т. 58. – № 4. – С. 164-166. – DOI: 10.23670/IRJ.2017.58.070
4. Хащенко, Т.Г. Новые вызовы и актуальные аспекты проблемы личностной устойчивости подростков к деструктивному информационному воздействию / Т.Г. Хащенко // *Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки*. – 2022. – Т. 5. – № 2(15). – С. 85-93. – DOI: 10.54072/26586568_2022_5_2_85
5. Aspesi, A. A gamification approach to fake news and disinformation awareness / A. Aspesi // *POLITesi – Digital archive of PhD and post graduate theses*. – 2022 (28 April). – URL: <https://www.politesi.polimi.it/handle/10589/185944> (дата обращения: 01.05.2025)
6. Buchner, J. Can pre-service teachers learn about fake news by playing an augmented reality escape game? / J. Buchner, E. Höfler // *Contemporary Educational Technology*. – 2024. – Т. 16. – № 2. – P. ep504.
7. Chaiken, S. Beyond accuracy: defense and impression motives in heuristic and systematic information processing / [S. Chaiken, R. Giner-Sorolla, S. Chert]; eds. P.M. Gollwitzer, J.A. Bargh // *The psychology of action: linking cognition and motivation to behavior*. – NY: Guilford Press, 1996. – P. 553-578
8. Condie, J. Exploring associations between the Big Five personality traits and cognitive ability with COVID-19 vaccination hesitancy and uptake among mothers and offspring in a UK prospective cohort study / J. Condie [и др.] // *Vaccine*. – 2024. – Т. 42. – № 11. – P. 2817-2826
9. Cornwell, J.F.M. The tripartite motivational essence of man: Value, Control and Truth working together / J.F.M. Cornwell, E.T. Higgins // *Oxford Handbook of the Essence of Man* / ed. M. van Someren, J.F. Dovidio. – NY: Oxford University Press, 2018. – P. 71-81
10. Denisova, E. Psychological and genetic characteristics and strategies of students' digital behavior in the context of the formation of the digital ecosystem / E. Denisova [и др.] // *BIO Web of Conferences*. – 2024. – Т. 84. – P. 04036. – DOI: 10.1051/BIOCONF/20248404036
11. Desai, S.A.C. The rational continued influence of misinformation / S.A.C. Desai, T.D. Pilditch, J.K. Madsen // *Cognition*. – 2020. – V. 205. – P. 104453. – DOI: 10.1016/j.cognition.2020.104453
12. Ecker, U.K.H. The psychological drivers of misinformation belief and its resistance to correction / U.K.H. Ecker [и др.] // *Nature Reviews Psychology*. – 2022. – V. 1. – № 1. – P. 13-29. – DOI: 10.1038/s44159-021-00006-y
13. Iyengar, A. Inoculation against conspiracy theories: A consumer side approach to India's fake news problem / A. Iyengar, P. Gupta, N. Priya // *Applied Cognitive Psychology*. – 2023. – Т. 37. – № 2. – P. 290-303
14. Kaufman, R. WARNING This Contains Misinformation: The Effect of Cognitive Factors, Beliefs, and Personality on Misinformation Warning Tag Attitudes / R. Kaufman, A. Broukhim, M. Haupt // *arXiv*. – 2024. – DOI: 10.48550/arXiv.2407.02710
15. Kwek, A. Distractions, analytical thinking and falling for fake news: A survey of psychological factors / A. Kwek // *Humanities and Social Sciences Communications*. – 2023. – V. 10. – № 1. – P. 1-12
16. Lu, C. Psychological Inoculation for Credibility Assessment, Sharing Intention, and Discernment of Misinformation: Systematic Review and Meta-Analysis / C. Lu [и др.] // *Journal of Medical Internet Research*. – 2023. – Т. 25. – P. e49255.
17. Maertens, R. Long-term effectiveness of inoculation against misinformation: Three longitudinal experiments / R. Maertens // *Journal of Experimental Psychology: Applied*. – 2021. – Т. 27. – № 1. – P. 1-15. – DOI: 10.1037/xap0000315
18. Martel, C. Reliance on emotion promotes belief in fake news / C. Martel, G. Pennycook, D.G. Rand // *Cognitive Research: Principles and Implications*. – 2020. – V. 5. – № 1. – P. 1-20. – DOI: 10.1186/s41235-020-00252-3
19. Ntoumanis, I. Deciphering the neural responses to a naturalistic persuasive message / I. Ntoumanis [и др.] // *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* – 2024. – V. 121. – № 43. – P. e2401317121. – DOI: 10.1073/pnas.2401317121
20. Pomichal, V. Hoaxes in social media: Can Game-Based Learning Beat Them? / V. Pomichal // *European Conference on Social Media*. – 2024. – Т. 11. – № 1. – P. 326-334
21. Preston, S. Correction: Detecting fake news on Facebook: The role of emotional intelligence / S. Preston [и др.] // *PLOS ONE* [Электронный ресурс]. – 2021. – V. 16. – № 10. – P. e0258719. – URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0258719> (дата обращения: 10.05.2025). – DOI: 10.1371/journal.pone.0258719
22. Prisăcaru, A. The Mediating Role of Cognitions and Locus of Control in the Management of Emotional States Induced by „Fake News” in a Group of Students // *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research and Studies*. – 2024. – V. 4. – № 3. – P. 320-329
23. Roozenbeek, J. Fake news game confers psychological resistance against online misinformation / J. Roozenbeek, S. Van der Linden // *Palgrave Communications*. – 2019. – V. 5. – № 1. – P. 1-10
24. Sarno, D.M. Who gets caught in the Web of lies? Understanding susceptibility to phishing emails, fake news headlines, and scam text messages / D.M. Sarno, J. Black // *Human Factors*. – 2024. – V. 66. – № 6. – P. 1742-1753
25. Sharot, T. How people decide what they want to know / T. Sharot, C.R. Sunstein // *Nat. Hum. Behav.* – 2020. – № 4. – P. 14-19. – DOI: 10.1038/s41562-019-0793-1
26. Zhou, Y. Processing of misinformation as motivational and cognitive biases / Y. Zhou, L. Shen // *Frontiers in Psychology* [Электронный ресурс]. – 2024. – V. 15. – P. 1430953. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39282675/> (дата обращения: 14.05.2025). – DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1430953
27. Wolverton, C. The impact of personality in recognizing dis-information / C. Wolverton, D. Stevens // *Online Information Review* [Электронный ресурс]. – 2020. – V. 44. – № 1. – P. 181-191. – URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/oir-04-2019-0115/full/html> (дата обращения: 15.05.2025)

ЖИЗНЕННАЯ СТРАТЕГИЯ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье приводятся данные исследования, по определению смысловых кодов, основных сфер жизни семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрены примеры реализации кодов в зависимости от выбора жизненной стратегии семьи. Анализ основывается на данных 39 полуструктурированных интервью с родителями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья. Применение метода «обоснованной теории» А. Страусе и Д. Корбин, этапа метода открытое кодирование, позволил выделить коды присущие различным категориям родителей, выявить основные понятия жизненной стратегии семей с особыми детьми. Выявленные жизненные стратегии были сгруппированы в основные сферы и описаны через основные характеристики жизненной стратегии. Сравнительное описание характеристик позволяет увидеть разницу между выбранной жизненной стратегией. Описание перспектив развития ребенка, с учетом применения выбранной стратегии, позволяет родителям сделать осознанный выбор. Выбор жизненной стратегии семьи определяет ее вектор развития. Также определяет дальнейшую жизнь ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Возможность познакомиться с различными подходами выбора жизненной стратегии – это определенный ресурс и опыт для родителей воспитывающих особенных детей.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, семья с особым ребенком, жизненная стратегия семьи, стратегия выживания, стратегия созидания.

Annotation. The article provides research data on the definition of semantic codes, the main areas of life of a family raising a child with disabilities. Examples of the implementation of codes depending on the choice of a family's life strategy are considered. The analysis is based on data from 39 semi-structured interviews with parents with children with disabilities. The application of the "grounded theory" method by A. Strause and D. Corbin, a stage of the open coding method, made it possible to identify codes inherent in various categories of parents, to identify the basic concepts of the life strategy of families with special children. The identified life strategies were grouped into main areas and described through the main characteristics of the life strategy. A comparative description of the characteristics allows you to see the difference between the chosen life strategy. The description of the child's development prospects, taking into account the application of the chosen strategy, allows parents to make an informed choice. The choice of a family's life strategy determines its development vector. It also determines the future life of a child with disabilities. The opportunity to get acquainted with different approaches to choosing a life strategy is a definite resource and experience for parents raising special children.

Key words: children with disabilities, family with a special child, family life strategy, survival strategy, creative strategy.

Введение. Жизненная стратегия семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) – индивидуальный путь, который, каждая семья выбирает для себя. Этот путь основывается на ценностях, убеждениях и жизненных целях. Каждая семья проходит свой путь выработки жизненной стратегии по-своему, в свои сроки, со своими успехами и неудачами, «откатами» и стагнациями.

Касаясь проблемы жизненного ориентирования, выбора своего пути, важно отметить работы, которые посвящены проблемам жизненных стратегий Л.К. Абульханова-Славская, Н.Ф. Наумова, Е.Л. Омельченко, Т.Е. Резник, Ю.М. Резник, М.Н. Руткевич и др. [1-3].

В нашей работе мы придерживаемся концепции Э. Берна и К. Стайнера о жизненных сценариях. Жизненные сценарии основаны на запрограммированном родителями образе жизни и мыслей, ценностных установках и поступках.

Жизненная стратегия семьи – это способ осознанной организации жизни семьи имеющей ребенка с ОВЗ. Если жизненная стратегия формируется совместно, с учетом особых потребностей ребенка и личностных особенностей каждого члена семьи, то это помогает семье преодолеть все жизненные трудности, возникающие на ее пути.

Процесс выработки жизненной стратегии – это определение ценностных установок в семье, жизненных целей, определение форм взаимодействия, он происходит через договоренности с членами семьи о совместных планах на определенный отрезок времени, конечно, необходимо учитывать тот факт, что не все может развиваться строго по плану, так как жизнь в целом сложно постоянно подчинять стратегии, но, сам факт, что члены семьи смогли проговорить, обсудить, прописать совместные действия, говорит о осознанном желании выработать жизненную стратегию в семье с особым ребенком.

Изложение основного материала статьи. Жизненная стратегия семьи – это то, что помогает жить семьей, которая оказалась в непривычных условиях. Выбор жизненной стратегии семьи, определяет будущее ребенка, будущее семьи.

Стратегия выживания – это зависимость от мнения окружающих, страх, постоянное ожидание оценки окружающих, удовлетворение базовых потребностей лежит на других людях, постоянное ожидание изменений во всех и во всем, при этом не осознавая уровень собственной ответственности. Перекалывание собственных проблем и решение этих проблем на других людей. Такая позиция, создает постоянные проблемы в семье и усугубляет еще больше не простую ситуацию.

Стратегия созидания – это осознанный путь, когда ставятся цели и определяются пути достижения цели. Вся цель достигается на этапах, на каждом этапе определяются ответственные и последовательно совершаются действия до достижения цели. Каждое действие – это масса усилий и преодоления себя и своей неуверенности, это способность «подниматься» после каждой неудачи, это понимание, что за все в жизни отвечаешь ты сам и ты сам строишь свою жизнь. В стратегии созидания смыслы кодов заменяются на позитивные, созидательные, которые дают возможность преодолеть возникшую ситуацию, увидеть в ней смыслы и дают энергию для жизни.

Для проведения полуструктурированного интервью было разработано руководство по ответам на вопросы. Вопросы были разбиты по блокам, каждый блок отвечал за одну из сфер жизненной стратегии семьи.

Респондентами выступали: родители детей с ограниченными возможностями здоровья. Родители, у которых дети обучаются инклюзивно в общеобразовательных школах, родители детей-инвалидов, находящихся на домашней форме обучения, родители детей-инвалидов, обучающихся по общеобразовательным программам, но имеющие программы психолого-педагогического сопровождения. Различные категории опрошенных родителей, позволили отследить и выявить то общее, что есть у данных категорий родителей в выработке жизненной стратегии семьи в условиях проживания с особым ребенком.

В нашем исследовании мы воспользовались классической версией обоснованной теории А. Страусе, Д. Корбин, где на первом этапе открытого кодирования, читали ответы из интервью и выделяли главные мысли, создавали коды. Кодами выступали слова, которые могли иметь одинаковое написание, но могли быть разными по содержанию. Для уточнения содержания высказываний родителей, задавались уточняющие вопросы. Нам удалось выделить ряд кодов, которые присутствовали у разных категорий родителей, но которые имели одинаковое значение.

Рассмотрим коды, выявленные в процессе полуструктурированного интервью, родителей имеющих детей с ОВЗ:

- страх: «все будет еще хуже», «как же так, все об этом узнают», «все остальные дети тоже будут таким»;
- обида: «все самое тяжелое достается мне», «ненавижу мужа/жену», «у меня всегда все так тяжело», «почему я все это должна делать сама»;
- несправедливость: «только со мной такое могло произойти», «обязательно все исправим, вылечим, со мной такого не может быть», «я же хорошая, никого не обижаю, всем помогаю, делаю для всех все»;
- потеря смысла жизни: «раз это навсегда, то какой смысл моей жизни», «а, что мы теперь можем, никто не узнает про нашего ребенка, мы никогда не сможем им гордиться, все напрасно», «раз, все так тяжело, то пусть все остается также, ничего менять и делать не будем»;
- злость: «у меня всегда так», «почему у других все хорошо, а у нас вот так», «ненавижу всех остальных», «ненавижу эту жизнь», «всем все достается легко и спокойно, у меня все так ...».

Как видно из результатов интервью, все родители испытывают одинаковые чувства, они присущи им всем. Это разрушающие чувства, которые могут постоянно испытывать родители, находясь в них родители все больше и больше усугубляют ситуацию, сложившуюся в семье. Такая ситуация очень сильно изматывает родителей эмоционально, физически и приводит к истощению ресурсов, которые им очень необходимы в личной жизни и в уходе за ребенком.

Мы выделили 5 сфер жизни семьи имеющей ребенка с ОВЗ: отношение родителей к ребенку; модель взаимодействия в семье; социальная адаптация семьи; сохранение здоровья; самореализация.

Мы рассмотрели каждую сферу жизни семьи с позиции основных характеристик поведения в семье. Рассмотрев разные жизненные стратегии, мы наполнили смысловым содержанием каждую сферу. Возможно проследить, как выбранная жизненная стратегия меняет подход к одинаковой ситуации, сложившейся в семье. При одинаковых содержаниях кодов, но различной жизненной стратегии, возможно создать благоприятную обстановку в семье, выстроить взаимоотношения с позиции безусловного принятия и любви. Основные характеристики жизни семьи, в пяти различных сферах представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Основные характеристики жизни семьи

Стратегия выживания	Стратегия созидания
Отношение родителей к ребенку	
– не принятие ребенка; – обвинение всех и во всем; – поиск виноватого в случившемся; – отрицание нарушения; – не способность любить ребенка с его нарушением; – образ ребенка, который не соответствует ожиданиям родителей.	– постепенное принятие ребенка, через боль и объяснение себе, что это данность; – способность брать ответственность за здоровье ребенка; – изучение вопросов, связанных с заболеванием ребенка и возможности оказания помощи ему; – учатся любить своего ребенка безусловно, понимая и принимая тот факт, что любовь это «про отдавать», а не «про хочу».
Модель взаимодействия в семье	
– взаимобвинение; – постоянное перекладывание ответственности друг на друга; – запрет на высказывание истинных чувств, мыслей и потребностей; – не желание проводить совместно свободное время; – постоянные упреки в различных сферах жизни; – редко проявляется или отсутствует эмоциональная поддержка; – отсутствие семейных традиций.	– взаимопонимание, желание и способность встать на позицию супруга или супруги; – способность брать на себя ответственность, в самых разных жизненных ситуациях, распределение обязанностей и поддержание друг друга в роли родителей; – совместное нахождение путей решения трудных ситуаций; – определение единых принципов и правил жизни семьи, с учетом особых условий; – высказывание истинных чувств, без боязни осуждения и насмешек; – сформированная родительская позиция принятия ребенка, которая проявляется во всех сферах жизни; – осознанное, желаемое совместное проведение свободного времени; – умение адекватно оценивать ситуацию и признавать свои ошибки; – поддержка друг друга, поддержка ребенка и всех детей в семье, с позиции уважения и любви; – продолжение или формирование семейных традиций.
Социальная адаптация семьи	
– страх социального взаимодействия с другими детьми; – постоянное сравнение своего ребенка со здоровыми детьми; – внешняя агрессия в обществе, как форма защиты и внутренней обиды, за своего особенного ребенка; – нежелание отдавать своего ребенка в образовательную организацию; – невозможность оказания социальной поддержки сверстниками, так как отсутствуют или минимизированы социальные контакты.	– создание условий и поддержка ребенка в период взаимодействия с другими детьми. Способность, при возникновении вопросов у других родителей, спокойно объяснить, чем болен ребенок, обязательно объяснить родителям, что он абсолютно безопасен для их детей; – осознанное понимание, что у ребенка есть нарушения и процессы развития могут задерживаться или отставать, в тяжелых случаях нарушения, могут вообще никогда не приблизиться к норме; – способность выстраивать адекватные отношения в обществе, без претензий к другим людям, обществу и миру в целом. Перейти в процессе общения с «позиции жертвы» в позицию

	«ответственного, взрослого человека»; – рассмотрение возможности посещения ребенком образовательной организации, при условии учета особых возможностей ребенка и создания специальных образовательных условий; – оказание социальной поддержки сверстниками, через возможность общаться, дружить, сотрудничать, формировать умения решения конфликтных ситуаций.
Сохранение здоровья	
– минимальное использование приемов по сохранению здоровья, так как нет смысла сохранять, то, что уже нарушено; – эпизодическое обращение к физической активности; – отсутствие веры и желания использовать новейшие медицинские технологии, нет понимания, что оставшееся здоровье тоже необходимо сохранять; – нарушение режима дня; – эмоционально неблагоприятная обстановка в семье, постоянные ссоры, скандалы приводят к нарушению психофизического здоровья и нарушения эмоционального благополучия.	– своевременное поддержание и коррективка процессов сохранения здоровья; – системное поддержание здоровья, через физическую активность и эмоционально благоприятную обстановку в семье; – использование различных современных технологий, по коррекции и развитию ребенка; – рациональное использование времени, смена видов деятельности и отдыха; – поддержание эмоционально благоприятной обстановки в кругу семьи, с целью сохранения психоэмоционального состояния ребенка».
Самореализация	
– не способность видеть таланты и способности ребенка; – стагнация в развитии, так как не видят перспектив в жизни в целом, ни личных, ни ребенка; – не желание взаимодействовать с обществом в целом; – стагнация и отсутствие реализации, в связи с фиксацией на проблеме здоровья ребенка и запретом на личную жизнь; – не способность испытывать гордость за свои достижения.	– создание условий для раскрытия способностей ребенка, помощь в реализации их в деятельности; – умственное и эмоциональное развитие, как родителей, так и ребенка; – желание и возможность взаимодействовать и проявляться в обществе, в различных сферах деятельности, доступной ребенку или родителям; – возможность личностной и профессиональной реализации родителей, хотя бы частично, для поддержания самооценки и самоценности; – возможность испытывать чувство гордости за свои достижения. Это возможно рассмотреть как с позиции профессиональных и личностных достижений, так и с позиции достижений во взаимодействии с ребенком, с позиции принятия своей особенной жизни, в целом любая деятельность, в которой родитель достиг успеха от начальной точки отсчета.

Именно в семье закладывается фундамент отношения ребенка к самому себе, к своим особенностям и миру в целом. Если семья выбрала жизненную стратегию выживания, то нарушения ребенка будут становиться более выраженными, он не сможет выстраивать здоровые отношения со сверстниками, будет затрудненная коммуникация в целом, постоянно будет проявляться страх общения со сверстниками, как следствие не будет друзей, не будет видеть смысла заботиться о своем остаточном психическом и физическом здоровье, не будет стараться развивать и укреплять сохраненные функции организма. Отсутствие перспектив в жизни и способности самореализоваться, будут преследовать его всю жизнь.

Выбранная жизненная стратегия созидания поможет ребенку научиться бережно относиться к самому себе, видеть мир не с позиции обиды, а с позиции принятия его, без обвинений и претензий. Ребенок сможет выстраивать коммуникативные отношения, которые ему будут доступны, с учетом его нарушений. Будет учиться общаться со сверстниками, преодолевая страх и неуверенность. Понимание своего нарушения, особенностей психического и физического развития, помогут ребенку заботиться о своем здоровье, осознавать, что он сам несет ответственность за сохранение своего здоровья. Будет учиться находить перспективы своего развития и возможности самореализации, с учетом своего нарушения.

Тем самым выбранная жизненная стратегия, может помочь ребенку прожить его жизнь, такую, какая она есть у него, с учетом его способностей и возможностей.

Выводы. Проведенное исследование было нацелено на определение кодов, присущих родителям детей с ограниченными возможностями здоровья, основных сфер жизни семьи и рассмотрения, как абсолютно одинаковые коды могут по-разному быть использованы при выборе жизненной стратегии. Выбор жизненной стратегии - это выбор способов преодоления трудностей и принципы достижения целей. Жизненная стратегия выживания – это всегда про остановку и перекрытия возможных путей развития ребенка с ОВЗ и самих родителей. Жизненная стратегия созидания - это всегда про возможность и шанс, это всегда про преодоления и пробы, это всегда про силу воли и огромный ежедневный труд. Выбирая стратегию созидания, родители выбирают собственного ребенка, собственную жизнь, в тех условиях, которые они имеют.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 160 с.
2. Наумова, Н.Ф. Жизненная стратегия человека в переходном обществе / Н.Ф. Наумова // Социологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 5-22
3. Резник, Т.Е. Жизненные стратегии личности: поиск альтернатив / Т.Е. Резник, Ю.М. Резник. – Москва: Социоинженерная ассоциация «Деловое содействие», 1995. – 66 с.

УДК 159.99

магистр педагогики, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Шелкунова Татьяна Васильевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студент 2 курса направления подготовки информационные системы и технологии Шелкунов Павел Андреевич

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студентка 1 курса специальности педагогика и психология девиантного поведения Феринская Ульяна Владимировна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ WEB-КВЕСТА

Аннотация. В статье авторами раскрывается одна из актуальных проблем начальной школы – произвольное внимание младших школьников. Рассмотрены классические научные подходы к проблеме произвольности младших школьников, проанализированы современные теории произвольности. Авторами дана характеристика произвольного внимания первоклассника как одного из важнейших приобретений личности на данном этапе онтогенеза. Проанализированы эффективные средства цифровой среды для развития произвольного внимания младших школьников. Методологическая основа исследования базируется на трудах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, И.В. Дубровиной, А.А. Люблинской, Е.С. Полата и др. Статья имеет практическую значимость для педагогики и психологической науки. Авторы статьи на этапе констатирующего эксперимента выявили трудности младших школьников относительно переключения и устойчивости внимания. Описан практический опыт применения WEB-квеста для развития произвольного внимания младших школьников. В ходе эксперимента выявлена позитивная динамика в развитии свойств произвольного внимания младших школьников. Определена эффективность WEB-квеста в период начального обучения для формирования и развития произвольности первоклассников.

Ключевые слова: произвольное внимание, WEB-квест, младший школьный возраст, первоклассник, учебная деятельность, цифровая образовательная среда, цифровой ресурс, переключение внимания, устойчивость внимания.

Annotation. In the article, the authors reveal one of the urgent problems of primary school – voluntary attention of primary school students. Classical scientific approaches to the problem of arbitrariness of primary school students are considered, modern theories of arbitrariness are analyzed. The authors give a characteristic of voluntary attention of a first-grader as one of the most important acquisitions of personality at this stage of ontogenesis. Effective means of the digital environment for the development of voluntary attention of primary school students are analyzed. The methodological basis of the study is based on the works of L.S. Vygotsky, P.Ya. Galperin, I.V. Dubrovina, A.A. Lyubinskaya, E.S. Polata and dr. The article has practical significance for pedagogy and psychological science. At the stage of the ascertaining experiment, the authors of the article identified the difficulties of primary school students regarding the switching and stability of attention. The practical experience of using a WEB quest to develop voluntary attention of primary school students is described. During the experiment, positive dynamics in the development of the properties of voluntary attention of primary school students were revealed. The effectiveness of the WEB quest during the period of primary education for the formation and development of arbitrariness in first-graders is determined.

Key words: voluntary attention, WEB quest, primary school age, first-grader, educational activity, digital educational environment, digital resource, switching attention, stability of attention.

Введение. Поступление ребенка в школу меняет весь его образ жизни: формируется новый вид деятельности, меняется структура познавательной деятельности. Сложность учебной деятельности состоит в том, что ребенок в ней выступает субъектом. С этой позиции он должен уметь организовывать свою деятельность, контролировать ее и оценивать. Поэтому учебная деятельность требует развития высших психических функций.

Важным компонентом психического развития младшего школьника для осуществления учебной деятельности выступает произвольное внимание. Оно обуславливает не только успех в формировании знаний, умений, навыков, но и способствует развитию личностных структур психики младшего школьника. Именно в этот период закладываются основы умения учиться и основы для успешного обучения.

Проблема изучения развития произвольного внимания в настоящее время становится все более актуальной. В наши дни развитие произвольного внимания младших школьников осложняется информатизацией всех сфер общества, в том числе и образования.

Исследователи говорят о проблеме клипового сознания детей и молодежи, которое не запускает механизм критического мышления и анализа информации. Особенно негативное влияние этот феномен оказывает на внимание младших школьников, которое и без того по возрастным особенностям еще рассеяно. Как результат – в школе детям сложно концентрироваться на учебном материале и удерживать своё внимание.

Вместе с тем, цифровые ресурсы могут выступать эффективными средствами в образовательном процессе. Современного младшего школьника привлекает разнообразие и возможности интернета, для него становятся все менее интересными традиционные методы обучения.

В связи с обозначенной проблемой становится актуальным вопрос в подборе эффективных методов формирования и развития произвольного внимания современных младших школьников. В решении данного вопроса наше исследование направлено на цифровой образовательный ресурс – web-квест.

Изложение основного материала статьи. Развитие произвольного внимания у обучающихся является важной проблемой школьного обучения. Ряд психологов отмечают низкий уровень развития внимания как одну из главных трудностей обучения младших школьников.

Зарубежные и отечественные ученые в области педагогики и психологии проблему внимания рассматривали с разных теоретических позиций.

Отечественные психологи (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.В. Дубровина и др.) отмечают социальную природу произвольного внимания и отсутствие у внимания своего отдельного, специфического продукта. Также они подчеркивают важность при формировании произвольного внимания определенной цели и прилагаемых усилий для ее достижения [1; 2; 3].

На современном этапе не теряет свою актуальность проблема формирования и развития произвольного внимания у младших. Большинство первоклассников привлекает все новое и интересное, их все еще можно увлечь, удивить, заинтересовать. Однако при видах заданий, где важна сосредоточенность и внимание, ребята на этапе начального обучения имеют трудности. Связано это с тем, что у них преобладает непроизвольное внимание.

Усложняет данный процесс цифровизация всех сфер жизнедеятельности человека, в том числе и образования. Современные младшие школьники по сравнению с поколением XX века иначе воспринимают, обрабатывают и используют информацию. Дети с легкостью используют электронные ресурсы, быстро находят нужную информацию, в том числе и для решения сложных, нестандартных задач. В таких условиях личность привыкает к готовой информации, а, следовательно, не развивается критическое мышление и способность к самостоятельной обработке данных.

Проблема состоит еще и в том, что получение готовой информации не способствует формированию произвольного внимания младших школьников. Из-за этого в последующем у школьников снижается мотивация к глубокому изучению материала и развитию критического мышления, а также страдает вся познавательная деятельность ребенка.

Внимание, выступая центром познавательной деятельности, определяет функционирование и других психических процессов: восприятия, памяти, мышления и воображения. Поэтому отсутствие сформированного произвольного внимания у младших школьников влечет за собой проблемы в формировании центрального новообразования возраста – внутреннего плана действия.

Мир гаджетов сегодня максимально привлекает внимание младших школьников. Постоянное воздействие ярких визуальных и звуковых стимулов приводит к снижению концентрации внимания и увеличению рассеянности.

На современном этапе в систему начальной школы необходимо вводить такие методы обучения, которые будут интересны самому ребенку и между тем, способствовать развитию критического мышления, навыков самостоятельной работы и творческого подхода к решению задач.

Интерес способствует сосредоточению внимания, а произвольное внимание позволяет поддерживать это сосредоточение, опираясь на поставленные цели и волевые усилия.

Также следует учитывать особенности современных младших школьников и их хорошо развитые навыки уже с самого детского возраста в поиске информации на просторах Интернета.

Следует направить беспечное времяпрепровождение младших школьников за гаджетами в полезный навык, помогающий обучаться, развиваться и становиться внимательнее.

В практике образовательного процесса эффективным средством, позволяющим решать вышеуказанную проблему может выступить образовательный web-квест.

Обучающиеся воспринимают задания web-квеста как нечто реальное и полезное. Реализовывается мультимедийность, наглядность, интерактивность обучения при использовании образовательных web-квестов в обучении. К методам обучения мультимедийность добавляет использование анимации, звука и видео. Наглядность включает в себя показ графических материалов, демонстраций, презентаций, видеороликов [4].

В процессе обучения использование web-квеста дает возможность заинтересовать обучающихся и повысить их мотивацию к обучению, что в свою очередь будет запускать волевой компонент младших школьников, формирующий произвольное внимание.

Для педагога есть достаточно большой спектр доступных платформ, на которых можно разрабатывать образовательные web-квесты различной тематики и направленности. Например, сервис «Joyteka» <https://joyteka.com/en/quest-room>.

На первом этапе экспериментальной работы мы изучили уровень развития произвольного внимания первоклассников. Выборку исследования составили 63 обучающихся МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1 г.Лесосибирска».

При проведении экспериментального исследования изучались следующие свойства внимания: концентрация и устойчивость, объем, переключение и распределение. Для исследования и оценки концентрации и устойчивости внимания применялась методика «Корректирующая проба». Для определения объема внимания методика «Запомни и расставь точки». Для исследования и оценки таких параметров внимания, как возможность переключения и распределения взята методика Пьерона-Рузера.

По результатам диагностики у большинства респондентов выявлен средний уровень развития таких свойств внимания как объем, переключение и распределение.

Вместе с тем, относительно концентрации и устойчивости внимания большинство младших школьников нашей выборки исследования продемонстрировали низкий уровень развития. Они не способны долгое время удерживать внимание на предмете или задании, глубоко проникать в их суть. Им нужна частая смена видов деятельности.

Все первоклассники приняли участие в формирующем эксперименте.

Студенты Лесосибирского педагогического института совместно с учителем разработали различные варианты web-квестов, которые в своей работе использовал педагог. Общие цели web-квестов были сосредоточены на получении знаний младшими школьниками по новым темам, а также закрепление полученных знаний на практике и их проверку, самопроверку, оценку и самооценку.

Следует отметить, что педагогом в работе с первоклассниками использовались и традиционные методы обучения, которые позволяли также формировать коллектив класса и учили школьников эффективно взаимодействовать.

Выводы. Важно понимать, что произвольное внимание младших школьников следует развивать в условиях учебной деятельности. Однако на современном этапе развития все актуальнее становится вопрос о развитии интереса школьников к учебной деятельности.

В условиях информатизации образования реализовать вышеуказанные условия возможно с помощью web-квеста, как эффективного средства не только формирования интереса младших школьников к учебным задачам, но и развития их произвольного внимания.

В ходе констатирующего эксперимента выяснилось, что уровень развития произвольного внимания учащихся не одинаков. Большинству первоклассников присущи средние показатели объема, переключения и распределения внимания.

Также выявлены первоклассники, которые имеют очень низкие уровни развития концентрации, устойчивости, объема, переключения и распределения произвольного внимания. Достаточно большое количество младших школьников имеют низкий уровень развития концентрации и устойчивости внимания.

По результатам констатирующего эксперимента все респонденты приняли участие в формирующем эксперименте. В учебный процесс первоклассников на разных уроках учителем были использованы web-квесты разной направленности. В результате, мы увидели положительную динамику в развитии произвольного внимания: дети проявляли интерес к заданиям, цель квеста стимулировала ребят на работу, этап оценки, который обязательно был включен во все квесты, повышал мотивацию достижения цели.

Как результат, большинство ребят активно принимали участие в прохождении web-квестов и достаточно долго могли удерживать свое внимание на учебном материале.

По результатам повторной диагностики значимые изменения произошли относительно концентрации и устойчивости внимания младших школьников. Большинство респондентов продемонстрировали средний уровень развития. Также увеличилось число респондентов, имеющих средний уровень объема, переключения и распределения внимания. На данном этапе не выявлено детей с низким уровнем произвольного внимания.

Учитель, оценивая деятельность первоклассников в условиях формирующего эксперимента, а также наблюдая за деятельностью обучающихся по его завершению, отметила, что при использовании других методов обучения ребята стали более сконцентрированы на деятельности, им стало легче формулировать учебную задачу и понимать условие задачи, что в последующем помогло достигать цели.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Хрестоматия по вниманию. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Москва: Эксмо-Пресс, 2002. – 1008 с.
2. Гальперин, П.Я. К проблеме внимания. Хрестоматия по психологии / П.Я. Гальперин. – Москва: Просвещение, 1987. – С. 169-175
3. Дубровина, И.В. Психология / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан. – Москва: Академия, 2010. – 464 с.
4. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – Москва: Академия, 2007. – 368 с.

Психология

УДК 159.923.2:331.101.3

кандидат экономических наук, бизнес-тренер, психолог Шогенова Фатимат Олеговна
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономика» (г. Москва)

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ

Аннотация. В статье представлен систематический анализ научных исследований взаимосвязи смысловых ориентаций и трудовой мотивации работников различных профессиональных сфер. На основе обобщения эмпирических данных выявлены ключевые закономерности влияния компонентов смысловых ориентаций на показатели трудовой мотивации. Предложена типология сотрудников по особенностям смысловых ориентаций и их мотивационным профилям. Разработаны практические рекомендации по оптимизации систем мотивации персонала с учетом индивидуальных особенностей смысловой сферы личности.

Ключевые слова: смысловые ориентации, трудовая мотивация, смысловая сфера личности, профессиональная самореализация, типология сотрудников, мотивационные профили.

Annotation. The article presents a systematic analysis of scientific research on the relationship between life-meaning orientations and labor motivation of employees from various professional fields. Based on the generalization of empirical data, key patterns of influence of components of life-meaning orientations on indicators of labor motivation have been identified. A typology of employees based on the characteristics of life-meaning orientations is proposed, and differences in their motivational profiles are revealed. Practical recommendations for optimizing personnel motivation systems, taking into account individual characteristics of the personal meaning sphere, have been developed.

Key words: life-meaning orientations, labor motivation, personal meaning sphere, professional self-realization, employee typology, motivational profiles.

Введение. В современной организационной психологии все большее внимание уделяется глубинным личностным факторам, определяющим профессиональную мотивацию сотрудников. Традиционные подходы к мотивации персонала, основанные преимущественно на материальных стимулах, обнаруживают свою ограниченность. В научной литературе последних лет все чаще обращается внимание на экзистенциальные аспекты трудовой мотивации, связанные с поиском и реализацией смысла в профессиональной деятельности [3, С. 54; 11, С. 115].

Особое значение в этом контексте приобретает концепция смысловых ориентаций (СЖО), разработанная Д.А. Леонтьевым на основе логотерапевтического подхода В. Франкла [9, С. 12]. Несмотря на значительное количество работ, посвященных отдельным аспектам взаимосвязи смысловой сферы личности и профессиональной деятельности, комплексных исследований, раскрывающих механизмы влияния смысловых ориентаций на трудовую мотивацию, недостаточно [7, С. 211; 14, С. 76].

Цель настоящего исследования – выявление и анализ закономерностей взаимосвязи между компонентами смысловых ориентаций и показателями трудовой мотивации на основе обобщения данных существующих эмпирических исследований, а также разработка практических рекомендаций для оптимизации систем мотивации персонала.

Изложение основного материала статьи. Согласно концепции Д.А. Леонтьева, смысловые ориентации – это генерализованный смысл жизни человека, выражающийся в форме фиксированных установок [9, С. 15]. Структура СЖО включает компоненты: цели в жизни (направленность на будущее), процесс жизни (интерес к жизни), результативность жизни (удовлетворенность самореализацией), локус контроля-Я и локус контроля-жизнь [9, С. 18].

Анализ современных исследований [5; 10; 13] показывает, что смысловые ориентации выступают в качестве фактора, определяющего направленность профессиональной деятельности и придающего ей личностный смысл. Исследования Е.Ю. Мандриковой [10] свидетельствуют, что направленность на поиск и реализацию смысла в профессиональной сфере является важным фактором формирования профессиональной идентичности и автономной мотивации.

В работах зарубежных авторов также прослеживается интерес к ценностно-смысловым аспектам трудовой мотивации. В частности, В. Shamir и R. Kark [19] показывают, что осмысленность работы является ключевым фактором вовлеченности сотрудников, а М. Steger и В. Dik [20] демонстрируют связь между восприятием работы как источника смысла, удовлетворенностью трудом и психологическим благополучием.

Настоящее исследование представляет собой систематический анализ научных публикаций по проблеме взаимосвязи СЖО и трудовой мотивации, опубликованных в период с 2018 по 2024 год. Поиск литературы осуществлялся в электронных базах данных (РИНЦ, Scopus, Web of Science, PsycINFO). Из 87 публикаций для детального рассмотрения были отобраны 42 работы, наиболее релевантные теме исследования.

Обобщение результатов эмпирических исследований [2; 5; 10; 11; 14] позволило выявить устойчивые закономерности взаимосвязи между компонентами СЖО и показателями трудовой мотивации (Таблица 1).

Корреляционные взаимосвязи между компонентами СЖО и показателями трудовой мотивации (обобщенные данные исследований)

Показатели трудовой мотивации	Цели в жизни	Процесс жизни	Результат жизни	Локус контроля-Я	Локус контроля-жизнь	Общий показатель СЖО
Достижение	0,47-0,56**	0,32-0,41**	0,39-0,48**	0,42-0,51**	0,30-0,39**	0,48-0,57**
Содержание работы	0,42-0,51**	0,50-0,59**	0,38-0,45**	0,31-0,42**	0,28-0,37**	0,45-0,54**
Процесс	0,25-0,34**	0,52-0,61**	0,21-0,29**	0,19-0,27**	0,18-0,25*	0,33-0,42**
Материальное вознаграждение	0,03-0,12	-0,08-0,04	0,09-0,15	0,01-0,08	-0,05-0,03	0,01-0,09
Отношения с коллегами	0,14-0,22*	0,23-0,31**	0,19-0,26*	0,11-0,19	0,20-0,28**	0,22-0,29**
Власть и признание	0,27-0,36**	0,15-0,23*	0,30-0,39**	0,35-0,43**	0,23-0,31**	0,32-0,41**
Социальный статус	0,21-0,29**	0,11-0,18	0,24-0,33**	0,28-0,37**	0,15-0,23*	0,24-0,32**
Общая удовлетворенность работой	0,37-0,46**	0,44-0,53**	0,41-0,49**	0,34-0,42**	0,36-0,45**	0,47-0,56**

*Примечания. Диапазоны значений коэффициентов корреляции приведены по данным исследований [2; 5; 10; 11; 14]; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$*

Наиболее сильные взаимосвязи выявлены между общим показателем осмысленности жизни и ориентацией на достижение ($r=0,48-0,57$; $p<0,01$), содержание работы ($r=0,45-0,54$; $p<0,01$) и общей удовлетворенностью работой ($r=0,47-0,56$; $p<0,01$). При этом «цели в жизни» наиболее сильно коррелируют с ориентацией на достижение, «процесс жизни» – с ориентацией на процесс и содержание работы, а «результат жизни» – с удовлетворенностью работой.

Примечательно отсутствие значимых корреляций между компонентами СЖО и ориентацией на материальное вознаграждение, что свидетельствует о независимости экзистенциальных аспектов мотивации от материальных стимулов.

Анализ исследований [8; 11; 14; 16] позволил выделить четыре устойчиво воспроизводящихся типа сотрудников по особенностям СЖО:

1. «Целеустремленные» (25-35% выборки) – характеризуются высокими показателями по шкале «цели в жизни» и «локус контроля-Я» при средних значениях по шкалам «процесс жизни» и «результат жизни».

2. «Процессуально-ориентированные» (20-30% выборки) – демонстрируют высокие значения по шкалам «процесс жизни» и «локус контроля-жизнь» при средних или ниже средних значениях по шкалам «цели в жизни» и «локус контроля-Я».

3. «Фаталисты» (20-25% выборки) – характеризуются низкими показателями по всем шкалам СЖО, общий уровень осмысленности жизни значительно ниже.

4. «Интегрированные» (15-25% выборки) – имеют высокие показатели по всем шкалам СЖО, демонстрируют гармоничное сочетание целевой и процессуальной осмысленности.

Согласно данным исследований [5; 11; 14], для типа «Целеустремленные» характерны высокие показатели ориентации на достижение, власть и признание; для «Процессуально-ориентированных» – ориентация на содержание работы, процесс и отношения с коллегами; у «Фаталистов» доминирует ориентация на материальное вознаграждение; а «Интегрированные» демонстрируют сбалансированный мотивационный профиль с высокими показателями по большинству шкал.

Представители типа «Интегрированные» демонстрируют наиболее высокий уровень общей удовлетворенности работой ($M=3,9-4,3$), в то время как у «Фаталистов» данный показатель находится на самом низком уровне ($M=2,5-2,9$).

На основании проведенного анализа можно сформулировать следующие практические рекомендации для организационных психологов и HR-специалистов:

1. Дифференцированный подход к мотивации персонала:

– Для «Целеустремленных» – системы мотивации, основанные на четком целеполагании, карьерном росте и признании достижений.

– Для «Процессуально-ориентированных» – интересное содержание работы, благоприятный психологический климат и возможности для творчества.

– Для «Фаталистов» – сочетание материального стимулирования с психологической поддержкой, направленной на повышение осмысленности деятельности.

– Для «Интегрированных» – комплексная система мотивации, включающая возможности развития и проявления инициативы.

2. Программы психологического сопровождения персонала:

– Индивидуальный коучинг для осознания профессиональных смыслов и ценностей.

– Тренинги личностного роста для повышения уровня осмысленности жизни.

– Стратегическое планирование карьеры, соотносящее профессиональные цели с жизненными ценностями.

3. Создание организационной культуры, поддерживающей поиск смысла в профессии:

– Формирование вдохновляющей миссии организации.

– Развитие практик информирования сотрудников о значимости их вклада.

– Предоставление автономии и возможностей реализации собственных идей.

Выводы. Проведенный анализ взаимосвязи смысложизненных ориентаций и трудовой мотивации позволяет сделать вывод о том, что экзистенциальные аспекты личности играют существенную роль в определении характера и направленности профессиональной мотивации. Смысложизненные ориентации выступают не только как фактор, опосредующий влияние внешних стимулов, но и как самостоятельный источник мотивации, основанной на внутренних ценностях и стремлении к самореализации.

Выделенная типология сотрудников по особенностям СЖО создает основу для дифференцированного подхода к мотивации персонала, учитывающего индивидуальные различия в ценностно-смысловой сфере. Перспективными направлениями исследований представляются: изучение динамики взаимосвязи СЖО и трудовой мотивации на различных этапах профессионального становления; выявление факторов, опосредующих эту взаимосвязь; разработка и апробация программ психологического сопровождения сотрудников с различными типами смысложизненных ориентаций.

Литература:

1. Гордеева, Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее / Т.О. Гордеева // Психологические исследования. – 2020. – Т. 13. – № 70. – С. 158-175
2. Гордеева, Т.О. Самодетерминация и трудовая мотивация: роль смысложизненных ориентаций / Т.О. Гордеева, Е.И. Рассказова // Психологический журнал. – 2023. – Т. 44. – № 3. – С. 208-222
3. Гришина, Н.В. Жизненные модели: типология и индивидуальные варианты / Н.В. Гришина, С.Н. Костромина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2021. – Т. 11. – № 2. – С. 115-130
4. Ермолаева, М.В. Смысловое опосредование профессиональной мотивации специалистов в кризисе середины жизни / М.В. Ермолаева, Д.В. Лубовский // Мир психологии. – 2019. – № 2. – С. 50-62
5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2022. – 512 с.
6. Климов, Е.А. Смысловая регуляция профессиональной деятельности / Е.А. Климов, Т.М. Буякас // Психология труда / под ред. Е.А. Климова. – Москва: Юрайт, 2019. – С. 205-226
7. Кравец, А.В. Смысложизненные ориентации и трудовая мотивация молодых специалистов / А.В. Кравец, Г.А. Стародубцева // Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 12. – № 3. – С. 86-94
8. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2019. – 584 с.
9. Мандрикова, Е.Ю. Смысловые профессиональные ориентации: сущность, типология, диагностика / Е.Ю. Мандрикова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2019. – № 3. – С. 80-95
10. Обознов, А.А. Ценностно-смысловая регуляция профессиональной деятельности / А.А. Обознов, Д.Л. Агузумян // Психологический журнал. – 2021. – Т. 42. – № 2. – С. 111-123
11. Розанова, В.А. Взаимосвязь смысложизненных ориентаций и удовлетворенности трудом у сотрудников организаций / В.А. Розанова, Т.Н. Золотова // Организационная психология. – 2022. – Т. 12. – № 2. – С. 110-126
12. Фонарев, А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А.Р. Фонарев. – Москва: МПСИ, 2020. – 340 с.
13. Чикер, В.А. Психологическая диагностика организации и персонала / В.А. Чикер. – Санкт-Петербург: Речь, 2021. – 176 с.
14. Шаповалова, Л.Н. Смысложизненные ориентации в контексте профессионального благополучия личности / Л.Н. Шаповалова // Известия Южного федерального университета. Психология. – 2019. – № 5. – С. 67-82
15. Шумский, В.Б. Жизненный мир и профессиональная идентичность / В.Б. Шумский, О.Т. Мельникова // Консультативная психология и психотерапия. – 2020. – Т. 28. – № 2. – С. 86-106
16. Ясько, Б.А. Организационная психология здравоохранения: персонал, лидерство, культура / Б.А. Ясько. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2022. – 260 с.
17. Shamir, B. A single-item graphic scale for the measurement of organizational identification / B. Shamir, R. Kark // Journal of Occupational and Organizational Psychology. – 2019. – Vol. 92. – № 4. – P. 1432-1459
18. Steger, M.F. Work as meaning: Individual and organizational benefits of engaging in meaningful work / M.F. Steger, B.J. Dik // The Oxford Handbook of Positive Psychology and Work. – Oxford: Oxford University Press, 2021. – P. 131-142

Психология

УДК 37.015.3

кандидат педагогических наук, доцент Яблонских Юлия Павловна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

кандидат психологических наук, доцент Дроздова Наталья Владимировна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

кандидат сельскохозяйственных наук Голованова Елена Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности процесса социальной адаптации школьников в условиях современного социума. Социальная адаптация трактуется как сложный процесс активного приспособления школьников к условиям социальной среды. Также социальная адаптация может определяться как вид взаимодействия школьника с социальной средой, направленный на включение школьника в новую систему требований и контроля, в новый коллектив. Социальная адаптация как непрерывный процесс очень тесно связана с периодами резких (полярных) изменений деятельности человека, а также его окружения. Факторами социальной адаптации школьников выступают объективные и субъективные факторы. Младший школьный возраст как особый период в жизни ребенка, определяющийся важнейшим обстоятельством – поступлением в его школу – выступает как наиболее сензитивный период для социального развития личности ребенка. Социальная адаптация младших школьников осуществляется наиболее эффективно за счет учета индивидуальных психофизических особенностей каждого школьника; создания в условиях конкретного учреждения содержательной и интересной жизни, атмосферы благожелательности и радости; снятия тревожности; снижения эмоционального и физического напряжения при помощи двигательных игр – разминок и др. Деятельность педагога с младшими школьниками по социальной адаптации в условиях образовательной организации выстраивается как взаимодействие, сотрудничество, с учетом индивидуальных особенностей и возможностей и уже имеющегося у младших школьников личностного опыта. Успешность социальной адаптации школьников в образовательной организации в современных условиях зависит от индивидуально-типологических особенностей детей, сформированности у них навыков самообслуживания, учебных и трудовых компетенций. В свою очередь деятельность образовательных организаций с целью успешной социальной адаптации школьников должна выстраиваться с учетом принципов социально-психологической комфортности, деятельности, творчества, непрерывности и наглядности и направлена на «личностные результаты» младших школьников. Эффективность социальной адаптации младших школьников определяется с помощью критериев: мотивационного, эмоционально-оценочного и коммуникативного.

Ключевые слова: адаптация, приспособление, социальная адаптация, факторы социальной адаптации, социальная среда, взаимодействие.

Annotation. The article considers psychological and pedagogical features of the process of social adaptation of schoolchildren in the conditions of modern society. Social adaptation is interpreted as a complex process of active adaptation of schoolchildren to the conditions of social environment. Also social adaptation can be defined as a type of interaction between the student and the social environment, aimed at including the student in a new system of requirements and control, in a new team. Social adaptation as a continuous process is very closely related to periods of sharp (polar) changes in human activity, as well as in the environment. Factors of social adaptation of schoolchildren are objective and subjective factors. Junior school age as a special period in the life of a child, determined by the most important circumstance – entering his school – acts as the most sensitive period for the social development of the child's personality. Social adaptation of junior schoolchildren is carried out most effectively by taking into account the individual psychophysical characteristics of each schoolchild; creating a meaningful and interesting life in the conditions of a particular institution, an atmosphere of benevolence and joy; relieving anxiety; reducing emotional and physical tension with the help of motor games - warm-ups and others. The teacher's activity with junior schoolchildren on social adaptation in the conditions of educational organization is built as interaction, cooperation, taking into account individual characteristics and capabilities and personal experience of junior schoolchildren. The success of social adaptation of schoolchildren in the educational organization in modern conditions depends on individual-typological characteristics of children, the formation of their self-care skills, learning and work competencies. In turn, the activities of educational organizations for the purpose of successful social adaptation of schoolchildren should be based on the principles of social and psychological comfort, activity, creativity, continuity and visibility and aimed at the "personal results" of junior schoolchildren. The effectiveness of social adaptation of junior schoolchildren is determined by the following criteria: motivational, emotional-evaluative and communicative.

Key words: adaptation, adaptation, social adaptation, factors of social adaptation, social environment, interaction.

Введение. Проблема социальной адаптации личности в условиях стремительно изменяющейся системы российского образования становится все более актуальной и рассматривается как один из важнейших универсальных способов подготовки подрастающего поколения к успешному вхождению в инновационные системы жизнедеятельности.

Актуальность рассматриваемого феномена обуславливается реалиями внешнего мира, в котором ребёнок растёт, становится личностью в конкретной социокультурной среде. Для социальной адаптации учеников начального звена школы необходима мобилизация возможностей и сил, что связано с необходимостью установления в новой культуросообразной среде школы контактов, отношений, обязанностей, которые связаны с изменившимися условиями жизнедеятельности детей рассматриваемого возраста.

Изложение основного материала статьи. При рассмотрении сущности рассматриваемого понятия «социальная адаптация» в качестве ключевого выделяют адаптацию, трактуемого как приспособление, подстраивание. Анализ степени изученности рассматриваемого феномена в научных трудах показал, что термин «адаптация» определяется по-разному.

Философия рассматриваемый термин трактует как приспособление, подстраивание к окружающему миру, где социальный индивид жизнедеятелен и развивается [4].

Адаптацию понимают как определенное становление на более высокий уровень регулирования, повышается устойчивость личности к воздействию внешних факторов социальной жизни, достижение баланса социального индивида и окружающего социального мира.

В научной литературе психолого-педагогического направления адаптацию определяют как: формирование механизма приспособления личности к требованиям и условиям обучения; как приспособление личности к условиям, в которых эта личность жизнедеятелен [1; 3].

Адаптация учеников начальной школы – многоплановый процесс, который рассматривается как этап социальной адаптации, а с другой – содержит ряд отдельных адаптационных процессов с определенным содержанием и основными компонентами этих процессов. Таким образом, адаптацию необходимо изучать в комплексе, рассматривая при этом уровни, этапы, особенности взаимосвязи и др.

Теоретические вопросы изучения рассматриваемого феномена отражены в работах Ю.В. Васильковой, Г.М. Коджаспировой, М.В. Шакуровой; социальные и психологические стороны изучали А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Р.С. Немов; В.И. Курбатов, А.В. Мудрик и др.

Возраст, когда ребенок поступает в начальную школу выступает, выступает сензитивным для социального и личностного становления в новом социуме. Принимая во внимание тот факт, что многие исследователи, определяя рассматриваемое понятие как процесс, указывают на то, что это непрерывный процесс активного подстраивания к социуму, а так же результат этого процесса. Социальная адаптация как непрерывный процесс очень тесно связана с периодами резких (полярных) изменений деятельности человека, его окружения [1].

Чаще всего в педагогической и психологической литературе социальная адаптация определяется как процесс, в котором устанавливаются соотношения, обеспечивающие развитие как личности и социальной группы, так и среды. Следовательно, социальная адаптация чаще всего выступает как взаимодействие между «общественным субъектом» (личность, группа) и «социальным субъектом» - условиями его общественного существования.

Изучая социальную адаптацию обучающихся начальной школы, О.А. Пестреева выделяет две группы факторов социальной адаптации: объективных и субъективных. К первой группе факторов относят предметы, явления школьной среды; внешнесредовые факторы, определяющие социально-экономическую, социокультурную, экологическую специфику географической и социума первоклассника; педагогические факторы, включающие федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, в котором определены требования к условиям реализации образовательной программы (общесистемные требования; требования обеспечению; к материально-техническому и учебно-методическому обеспечению и требования к психолого-педагогическим, кадровым и финансовым условиям), гигиенические нормативы и санитарно-эпидемиологические требования и др. [2].

Анализ педагогического опыта по социальной адаптации первоклассников показал, что для успешного социокультурного и личностного становления первоклассников в начальной школе необходима целенаправленная по решению коммуникативных, личностных проблем, направленная на оказание помощи учащимся в становлении как социального индивида, личности.

При изучении отечественного практического опыта образовательных организаций, прослеживаются следующие тенденции, обеспечивающие эффективность социальной адаптации младших школьников:

- учет индивидуальных психофизических особенностей каждого ребенка;
- создание в условиях школы содержательной и интересной жизни, атмосферы благожелательности и радости;
- снятие тревожности;
- повышение мотивации к школе;
- снижение эмоционального и физического напряжения при помощи двигательных игр – разминок.

Базовыми иерархически взаимосвязанными дефинициями программы, направленной на социальную адаптацию младшего школьника, выступают: социальное взаимодействие, социальная компетенция, ощущения, желания, социум, реальность, мироздание, развитие, адаптация, социализация, индивидуализация школьника.

В основу программы по социальной адаптации младшего школьника должны быть положены следующие методологические принципы:

- изначальной ориентации на человека;
- исходности эмотивного восприятия социума;
- самопознания, самоосознания и самоутверждения;
- направленность на целенаправленное обогащение ценностей и, соответственно, ценностных отношений, социально одобряемых в конкретном социуме;
- адаптации и социализации.

Технологическая составляющая программы основывалась на следующих позициях:

- идентичность механизмов формирования нравственной компоненты обучающегося начальной школы и процесса его адаптации-социализации;
- понимание социальной адаптации как двустороннего процесса, протекающего как под влиянием социума, так и субъективного ответного реагирования.

Программа интегрирует две подпрограммы: первая подпрограмма «Введение в школьную жизнь», вторая – «Я – Школьник».

Занятия с младшими школьниками в рамках подпрограммы «Введение в школьную жизнь» проводятся в течение первой недели сентября.

Содержание занятий первой недели («Давай познакомимся!», «Здравствуй школа!», «Привет одноклассник!», «Какой я? Какой ты?») направлено на: принятие первоклассником новой социальной роли «я-ученик», которая наделяет младшего школьника новыми правами и обязанностями; знакомство с новым социальным институтом – школой и правилами поведения в ней; развитие у первоклассников способности устанавливать контакт с новыми пока для него одноклассниками и учителями; сплочение классного коллектива; формирование одобряемого в социуме поведения.

На занятии по теме «Давай познакомимся!» младшие школьники учились устанавливать контакт не только друг с другом, но и со взрослым – учителем. Начиналось занятие с представления учителя, который своим рассказом о себе показывал то, что можно младшим школьникам узнать о своем соседе по парте. После этого младшие школьники знакомились друг с другом, задавая соседу по парте вопросы: «Как тебя зовут?», «Что ты больше всего любишь?», «Чем увлекаешься?». Завершающим этапом знакомства было публичное командное (каждый рад одна команда) выступление у доски: младшие школьники представляли членам других команд своих соседей по парте, рассказывая то, что успели узнать у своего соседа. Командное выступление у доски не только способствовало развитию коммуникативных умений, но и снимала уровень тревожности – страх нахождения у доски.

Кроме этого, из выступления каждого младшего школьника можно получить новую информацию о каждом; об уровне развития коммуникативных умений, что в дальнейшем помогло правильно выстроить процесс по развитию коммуникации.

В процессе выполнения коллективной учебной задачи первоклассники выстраивают произвольное общение со взрослым, основой которого выступало понимание и принятие позиции взрослого. Наблюдение за общением и сотрудничеством младших школьников при выполнении коллективной учебной задачи позволяет получить информацию о принятии учебной задачи, об адекватности взаимодействия во время решения коллективной учебной задачи.

В рамках подпрограммы «Введение в школьную жизнь» проводится работа с родителями, с целью ознакомления со спецификой социальной адаптации их детей на первом этапе обучения, особенностями школьной программы и особенностями школьной жизни. Формой работы с родителями выступает родительское собрание, проводимое в формате круглого стола. В конце родительского собрания каждый родитель получает памятку с рекомендациями по оказанию помощи ребенку в социальной адаптации в школьном микросоциуме.

Вторая подпрограмма «Я – Школьник», являясь логическим продолжением подпрограммы «Введение в школьную жизнь», была направлена на профилактику и коррекцию признаков дезадаптации у первоклассников. Подпрограмма «Я – Школьник» включала занятия, на которых разбирались теоретические вопросы, и занятия-практикумы направленные на коррекцию отклонений в социальной адаптации. При построении теоретических занятий и занятий-практикумов обязательно учитывали как возрастные особенности детей рассматриваемой возрастной группы, так и их индивидуальные особенности, а также контекстуальный характер обучения и образный характер преподавания.

На занятиях как значимое средство социокультурного и личностного становления, обогащения поведенческого опыта использовались игры, элементы психогимнастики, элементы тренинга, позволяющие ученику начальных классов преодолеть возникшие в ходе обучения в школе трудности. А также занятия способствовали снижению рисков нарушения физиологического и психологического здоровья подрастающего поколения на начальном этапе обучения.

Занятия подпрограммы «Я – Школьник» направлены на снижение стрессогенности, возникающей при обучении и взаимодействии с учителями и одноклассниками, а также при внеклассном и внешкольном взаимодействии при взаимодействии со взрослыми – учителями, родителями; формирование комфортной образовательной среды.

Деятельность учителя с первоклассниками выстраивается как сотрудничество, в котором учитывается индивидуальные особенности и возможности и уже имеющегося личностный опыт. Одним из основных принципов работы выступает принцип «Не навреди!», позволяющий сохранить психофизиологическое здоровье обучающегося, соблюдать его права и достоинство.

Выводы. Таким образом, социальную адаптацию обучающихся начальной школы можно трактовать как сложный процесс активного приспособления его к новому окружающему его социальному миру; как вид взаимодействия ребенка с социумом; как процесс включения первоклассника в новую систему требований и контроля, в новый коллектив.

С целью успешной социализации деятельность образовательных организаций должна базироваться на принципах: социальной и психологической комфортности, деятельности, творчества, непрерывности и наглядности и должна быть направлена на «личностные результаты» первоклассников, помогая им в адаптации к условиям школьного обучения.

Технологическая компонента представленной выше программы должна основываться на следующих позициях: идентичности механизмов формирования нравственной учеников и процесса их адаптации-социализации; понимании социальной адаптации как двустороннего процесса, происходящего как под воздействием социума, так и субъективного ответного реагирования.

Успешность рассматриваемого феномена зависит от: индивидуально-типологических особенностей детей, сформированности навыков самообслуживания, поведенческих компетенций.

Литература:

1. Аниденкова, М.М. Особенности адаптации детей к условиям школьной среды / М.М. Аниденкова // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – № 7. – URL: <https://human.snauka.ru/2013/07/3611> (дата обращения: 12.07.2023)
2. Пестреева, О.А. Социальная адаптация младших школьников средствами искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.А. Пестреева. – Улан-Удэ, 2006. – 22 с.
3. Соколова, О.В. Концепции социальной адаптации: виды, уровни и этапы / О.В. Соколова // Социальная политика и социология. – 2007. – № 2. – С. 132-136
4. Царегородцева, Г.И. Философские проблемы теории адаптации / Г.И. Царегородцева. – Москва, 2007. – 257 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Акимова Любовь Александровна	ОПЫТ РАБОТЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	4
Аксютенкова Людмила Геннадьевна	ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИГРОВЫХ МЕХАНИК В РАЗВИТИИ УСТНОЙ РЕЧИ И ЛЕКСИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ	7
Аксютенкова Людмила Геннадьевна	МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ЧЕРЕЗ КИНОКОНТЕНТ С AI-ПОДДЕРЖКОЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	10
Амренова Манзила Мергеновна	ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ РЕВЕРСИВНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	12
Арюкова Екатерина Александровна Ляпина Ольга Анатольевна Каменева Юлия Федоровна	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ БИОЛОГИИ И ХИМИИ	15
Ахметшина Ирина Анатольевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ	18
Ахрамович Юлия Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫПУСКНЫХ КЛАССОВ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ	21
Баженова Юлия Алексеевна	ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	25
Балыков Вячеслав Витальевич Самосенкова Татьяна Владимировна	ВЛИЯНИЕ ЭВОЛЮЦИИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА МЕТОДИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	27
Бисалиев Рафаэль Валерьевич Бисалиев Хафиз Рафаэлевич Лысенко Нина Александровна	РАЗВИТИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	31
Бодров Денис Дмитриевич Бисалиев Рафаэль Валерьевич	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ ОРИГИНАЛА ИНОСТРАННОГО ТЕКСТА КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО АСПЕКТА ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	34
Бурлак Ольга Анатольевна	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА МУЗЫКИ С НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	41
Бурлак Ольга Анатольевна Лев Яков Борисович	ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ МУЗЫКИ С НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ	44
Быков Александр Александрович Киселева Ольга Михайловна	ЭЛЕМЕНТЫ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	46
Быстрова Наталья Васильевна Баканова Арина Алексеевна Писарева Виктория Александровна	ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА УЧЕБНЫХ ГРУПП В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	49
Винокурова Наталья Федоровна Мальшева Арина Владимировна	РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОБЛЕМЫ БИОРАЗНООБРАЗИЯ В КРАЕВЕДЧЕСКОМ КУРСЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ	51
Витольник Галина Адамовна Витольник Владимир Николаевич	ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ	55
Володина Ольга Васильевна	ОРИЕНТИРЫ ЭЛИТИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	58

Воронова Анастасия Анатольевна Юдина Виолетта Александровна	МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ	60
Воронцова Кристина Игоревна Фомина Анжелла Владимировна	АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩЕГО КУРСА «ПОКАЗАТЕЛЬНЫЕ УРАВНЕНИЯ И НЕРАВЕНСТВА В ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ» НА БАЗЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМЫ	64
Гаах Татьяна Владимировна Жукова Надежда Геннадьевна	АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ОТЛИЧИТЕЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И СТУДЕНЧЕСКИХ АРХИТЕКТУРНЫХ ПРОЕКТОВ	69
Ганиева Гульчачак Рафисовна Сон Людмила Петровна Муллахметова Алсу Дамировна	ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕРЕСА И МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	71
Гладких Владислав Игоревич	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ	74
Голованова Людмила Николаевна	ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: СОДЕРЖАНИЕ, ТЕХНОЛОГИИ И ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ	77
Гордеева Екатерина Николаевна	МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В УСЛОВИЯХ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА	80
Гринева Елена Александровна Калинина Евгения Сергеевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	83
Грушевская Наталия Витальевна	БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ МАЛЫХ ФОРМ: СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ	87
Губарева Наталья Владимировна Тарасова Оксана Алексеевна Сапрыкин Павел Павлович	АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ФИЗИКУЛЬТУРНОГО ВУЗА	90
Гулевич Татьяна Михайловна Мишин Родион Александрович	СТИМУЛИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ДЕФИЦИТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ	93
Гусенкова Юлия Ивановна Кудрявцев Владимир Александрович	К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ И РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	96
Демин Григорий Сергеевич	РАЗВИТИЕ КОМПОЗИЦИОННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИЛЛЮСТРАЦИИ	99
Дербуш Марина Викторовна	ОРГАНИЗАЦИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ГРУПП В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ	101
Джанибекова Фатима Ожаевна	САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО ИНФОРМАТИКЕ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ВЫЗОВЫ	104
Дмитренко Галина Александровна Емелина Татьяна Николаевна Скоробогатова Татьяна Евгеньевна	АДДИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	108
Дудкина Елена Ивановна Макарова Марина Александровна	ДИНАМИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧЕБНЫХ ГРУПП КУРСАНТОВ В ВЕДОМСТВЕННОМ ВУЗЕ	111
Евдокимова Марина Германовна	ЗООСЕМИЗМ КАК СРЕДСТВО ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТИПА ЛИЧНОСТИ В КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ	115
Зарецкая Анна Романовна Ушакова Елена Викторовна	ИЗУЧЕНИЕ ПОДХОДОВ РАННЕЙ ПОМОЩИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ	119

Затонская Алла Валерьевна Коноплева Наталья Вячеславовна	ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ	122
Захарова Светлана Гавриловна	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))	125
Зебзеева Валентина Алексеевна Литвиненко Наталья Валерьевна	ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СО СВЕРСТНИКАМИ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ	128
Зими́на Мария Викторовна Цветкова Светлана Евгеньевна Бевзюк Ирина Константиновна	БРИТАНСКИЙ И АМЕРИКАНСКИЙ ПЕСЕННЫЙ ДИСКУРС КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ	132
Зулхарнаева Анастасия Васильевна Балдов Сергей Игоревич Морозов Александр Евгеньевич	РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	135
Зырянова Ольга Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ	138
Иванов Михаил Айуолович Афонский Георгий Афанасьевич Капитонов Владислав Владимирович	ЦИКЛОГРАММА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПЛАНИРОВАНИЯ	141
Ивановская Ольга Геннадиевна	ГУБНО-ЗУБНОЕ ПРОИЗНОШЕНИЕ ЗВУКА [Л] КАК ПАРАЛАМБДАЦИЗМ	144
Имангулов Раис Шамильевич Болотников Анатолий Александрович Тазиева Зарина Наильевна	СТУДЕНЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	147
Иохвидов Владимир Вячеславович	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СПО НА БАЗЕ ФИЛИАЛА СГПИ В Г. ЕССЕНТУКИ В УСЛОВИЯХ СВО	150
Казакова Виктория Евгеньевна Панчищина Валентина Алексеевна	НЕКОТОРЫЕ ФАКТОРЫ ИНТЕГРАЦИИ ПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ	153
Кайманова Виктория Николаевна	НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	156
Кайманова Виктория Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	158
Калинина Евгения Сергеевна	ВЗГЛЯДЫ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ НА ВОПРОС УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ	161
Кашуба Инесса Валерьевна Великанова Светлана Семеновна Веденеева Ольга Анатольевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ	164
Колесникова Татьяна Алексеевна	К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	167
Коршунов Михаил Юрьевич Курдюкова Ольга Николаевна	УЧЕБНАЯ ТАБЛИЦА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ В 7 КЛАССЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАСТИТЕЛЬНОСТИ АФРИКИ	170
Костюченко Роман Юрьевич	ДОСТИЖЕНИЕ ШКОЛЬНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕСТОВЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С КРАТКИМ ОТВЕТОМ	174
Костюченко Роман Юрьевич	СОДЕРЖАНИЕ И ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ТЕСТОВЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С КРАТКИМ ОТВЕТОМ	177

Кривдина Ирина Юрьевна Мартилова Наталья Викторовна Аракчеева Ольга Владимировна	ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ К ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	181
Кротов Евгений Викторович	ПОТЕНЦИАЛ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ ГЕОГРАФИИ В ВОСПИТАНИИ КУЛЬТУРЫ ДУХОВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПОДРОСТКА	184
Куванова Ильнара Хамитовна	ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	187
Куванова Ильнара Хамитовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЕЕ СФОРМИРОВАННОСТИ	190
Кузьмина Анна Брониславовна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РЕСУРС СПЕЦИАЛИСТА ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	193
Кутепова Любовь Ивановна Кутепов Максим Михайлович Барина Светлана Юрьевна	ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОМЫШЛЕННОГО СЕКТОРА: ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОЙ СИСТЕМЫ ЦИФРОВОГО ПРОИЗВОДСТВА	197
Куулар Лариса Лопсановна	ИЗ ОПЫТА СОСТАВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ХИМИИ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ	202
Ланина Светлана Юрьевна	ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СПО ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	205
Ланина Светлана Юрьевна	РАЗВИТИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	207
Ланина Светлана Юрьевна Плащевая Елена Викторовна Иванчук Ольга Викторовна	ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС	210
Ланина Светлана Юрьевна Плащевая Елена Викторовна Иванчук Ольга Викторовна	ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ	213
Лебедева Наталья Васильевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ В ВУЗАХ	216
Лепшкова Елизавета Ахияевна Карасова Светлана Яхьяевна	ВКЛАД ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО В РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ	219
Лепшкова Елизавета Ахияевна Цекова Лариса Мухамедовна	МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ	221
Лепшкова Елизавета Ахияевна Цекова Лариса Мухамедовна	ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	223
Ли Цянь	АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАТУС УЧИТЕЛЕЙ КИТАЯ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	226
Литвинова Марина Юрьевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН В ПРАКТИКЕ РАЗРАБОТКИ ОНЛАЙН-КУРСОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	230
Лощилова Анна Александровна Винокурова Наталья Федоровна	ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МОДУЛЯ «В ДИАЛОГЕ С КУЛЬТУРНЫМ ЛАНДШАФТОМ»	232
Лукина Екатерина Владимировна Иохвидов Владимир Вячеславович	ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ЛИЧНОСТНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА БАЗЕ ФИЛИАЛА СГПИ В Г. ЕССЕНТУКИ	235

Магомедова Замира Шахабудиновна	ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ В ЦИФРОВОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ	238
Макарова Ольга Владимировна Татьянкина Светлана Николаевна Галямова Флора Азатовна	ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ПРИЕМ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ	241
Малова Ольга Вадимовна Лупанова Ксения Андреевна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (2 КЛАСС)	245
Малова Ольга Вадимовна Прокофьева Александра Закировна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ В АУДИРОВАНИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	248
Марковская Елена Александровна	ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	252
Матушак Алла Федоровна Павлова Ольга Юрьевна Демакова Галина Александровна	ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ	255
Медведева Елена Алексеевна Павлова Анна Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ НАВЫКОВ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	258
Милинский Алексей Юрьевич	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДОМАШНЕГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	261
Милинский Алексей Юрьевич	ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБОРУДОВАНИЯ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ	263
Михайловский Роман Александрович Кузнецова Светлана Валерьевна	СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СПОРТИВНОГО ВУЗА	266
Моисеенко Каролина Николаевна	ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ДОМИНАНТ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	270
Москалец Юлия Васильевна	РАЗВИТИЕ БАЗОВЫХ ЛОГИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ «ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-ЗАДАЧ	272
Мотовилов Сергей Владимирович Шнайдер Ирина Робертовна Бисалиев Рафаэль Валерьевич	МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ МЕДИАГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПОСТЦИФРОВОГО ИСКУССТВА	275
Мусаева Зарема Салхудиновна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	279
Носкова Галина Александровна Толстоброва Галина Павловна Медведева Елена Юрьевна	К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ ИХ МОЗГОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	282
Носова Людмила Сергеевна Селезнева Евгения Александровна Калугина Елизавета Владимировна	ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	285
Овсянникова Марина Андреевна Кашкова Марина Петровна Поздеева Елена Александровна	МЕТОД СОПРЯЖЁННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРЫГУЧЕСТИ У ЮНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ГИМНАСТОК	289
Овсянникова Марина Андреевна Марандыкина Оксана Викторовна Носик Оксана Владимировна	МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ И РАЗВИТИЯ ПРЫГУЧЕСТИ В СЛОЖНО-КООРДИНАЦИОННЫХ ВИДАХ СПОРТА	292
Петрунина Марина Александровна	СОПРОВОЖДЕНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ	294

Плащевая Елена Викторовна Ланина Светлана Юрьевна Нигей Надежда Викторовна	ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕДИЦИНСКАЯ ИНФОРМАТИКА»	297
Попова Валентина Ивановна	ВОСПИТАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	300
Приходченко Татьяна Николаевна Винокурова Наталья Валентиновна	ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	302
Радкевич Анна Валерьевна Михайлова Ольга Евгеньевна Курылева Наталия Валерьевна	К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ (ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ)	305
Романюк Оксана Николаевна Абдуллин Салават Нурисламович Шабалина Дарья Александровна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ	307
Савельева Нэлли Хисматуллаевна	НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБУЧЕНИЮ	311
Сергеева Анжелика Ивановна Борисова Ульяна Семёновна	АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ ЭМЕРДЖЕНТНОСТИ В РАМКАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	314
Смышляева Ольга Валентиновна	ОБЗОР ПОДХОДОВ К СТРУКТУРЕ ИИ-КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА	316
Соколова Виктория Олеговна Дмитриева Анна Вячеславовна Швец Ольга Николаевна	ИГРОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ, КАК ПРОЦЕСС СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД	319
Солдатенко Ксения Юрьевна Табенкина Юлия Андреевна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	322
Таранова Марина Владимировна	УЧЕБНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМИ МАТЕМАТИКИ	325
Тимошенко Людмила Васильевна Чернявская Елена Александровна	РОДИТЕЛИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ КАК АКТОРЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКИ	328
Ткаченко Татьяна Сергеевна Шилаева Нина Константиновна Шимичев Алексей Сергеевич	ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕЙРОСЕТЕЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	331
Толкова Наталья Михайловна	РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО САДА	334
Толкова Наталья Михайловна Кузина Ирина Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИСКУССТВУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	336
Толстенева Александра Александровна Белинова Наталья Владимировна Додонова Валентина Сергеевна	К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ	339
Тоторкулова Келимат Ахьяевна	МАРКЕТИНГ В СИСТЕМЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ	342
Трубина Зоя Игоревна Чудакова Наиля Муллахметовна	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	345
Тюников Андрей Александрович	ВЛИЯНИЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ 20 ВЕКА НА ФОРМИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ	348
Тянь Е Пронина Анжелика Николаевна	КРИТЕРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ К ИНТЕГРАЦИИ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ	351

Чернечкин Иван Александрович	ОБЗОР МЕТОДОВ ФОРМИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИКИ	354
Чернечкин Иван Александрович	СПОСОБЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО ФИЗИКЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭЛЕКТРИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ: АНАЛИЗ МНЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ	357
Чернечкин Иван Александрович	КУРС ФИЗИКИ 7 КЛАССА НА ПРИМЕРАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПТИЦ	360
Чернечкин Иван Александрович	ИЗУЧЕНИЕ ФИЗИКИ С ПОМОЩЬЮ БЕСПЛАТНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР	364
Черных Юлиана Станиславовна Алшаар МХД Махер	МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С АРАБСКОЙ ОНОМАСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОЙ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ	369
Шимичев Алексей Сергеевич Шилаева Нина Константиновна Ткаченко Татьяна Сергеевна	ПРИМЕНЕНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПРИ РАБОТЕ НАД ИНОЯЗЫЧНЫМ ГРАММАТИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ	372
Щередица Наталья Ивановна Ширяева Юлия Геннадьевна Сарайкина София Александровна	ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	374
Юсупова Лилия Наильевна	МЕДЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ПРЕОДОЛЕНИЮ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ	378
Яковенко Татьяна Владимировна Камахина Рина Саматовна Мавлюдова Ляйля Усмановна	ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	381
Яковлева Елена Николаевна Фирер Анна Владимировна Липинская Виктория Алексеевна	СИСТЕМА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СИММЕТРИЧЕСКИХ МНОГОЧЛЕНОВ	385
Ярцев Артем Александрович Биксандаев Альберт Егорович	ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СПОРТИВНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ДЖИУ-ДЖИТСУ В РОССИИ	388
Ясинских Людмила Владимировна Чжан Чуньсюэ	РАЗВИТИЕ ХОРОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ КИТАЙСКИХ ШКОЛ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ИСКУССТВА «БАНЦЯН»	391
ПСИХОЛОГИЯ		
Алонцева Александра Ивановна Шеввердина Мария Павловна	ДИНАМИКА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	394
Беднарская Галина Гиниятулловна	КОНСТРУКТИВНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ	397
Велиева Светлана Витальевна Ешмейкина Светлана Владимировна	ГЕНДЕРНЫЕ ПАТТЕРНЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРНЫХ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ КОРРЕЛЯТОВ	400
Ветрова Яна Анатольевна Тихоньких Валентина Евгеньевна Тишкова Юлия Юрьевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И АГРЕССИВНОСТИ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ВЫГОРАНИЕМ У РАБОТНИКОВ МЧС	404
Ворвуль Максим Петрович Черемисова Ирина Валерьяновна	ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	406
Ворвуль Максим Петрович Черемисова Ирина Валерьяновна	ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	410
Воронкина Любовь Борисовна Иохвидов Владимир Вячеславович Татарченко Андрей Геннадьевич	ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ	413

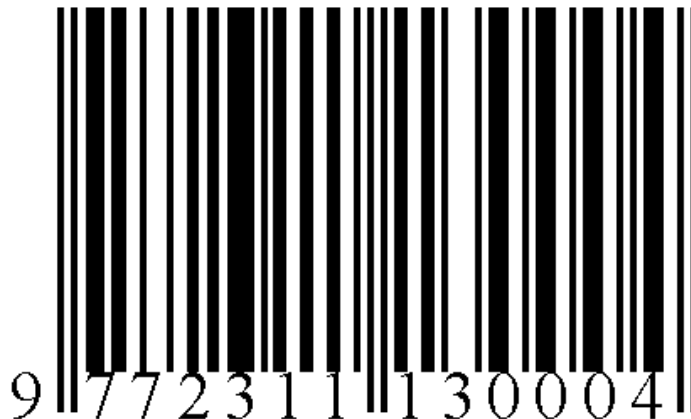
Гайфуллина Наталья Геннадиевна Гараева Гульнара Газинуровна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА	417
Гончарова Наталья Андреевна Есенов Кобыратбай Асенбай улы	ВЛИЯНИЕ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ НА ПОТРЕБНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	419
Гребенникова Вероника Михайловна Никитина Наталья Ивановна Толстикова Светлана Николаевна	ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ ВРУМА К ИССЛЕДОВАНИЮ ПОЛИМОТИВИРОВАННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	423
Гусева Анна Дмитриевна Проскурякова Лариса Александровна Тишкова Юлия Юрьевна	ЗАВИСИМОСТЬ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ И РЕДУКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБЯЗАННОСТЕЙ ОТ СТАЖА ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У РАБОТНИКОВ МЧС	427
Даниленко Роман Анатольевич Сухолей Алексей Владимирович Сафонов Михаил Евгеньевич	ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СРЕДЫ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ ПО ПРОГРАММАМ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ	430
Дворцова Елена Валерьевна Чучалина Татьяна Вячеславовна	ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ У ПСИХОЛОГОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СТАДИИ АДЕПТА	433
Зекерьяев Руслан Ильвисович	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИЕ РЕКЛАМНУЮ СУГГЕСТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ	435
Иванова Ирина Анатольевна Яковлева Анастасия Николаевна	ПРЕОДОЛЕНИЕ СТРАХОВ И СНИЖЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ	439
Иванова Ирина Анатольевна Федосеева Татьяна Евгеньевна	ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА АГРЕССИВНОСТЬ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ	442
Казберов Павел Николаевич	РОЛЬ ПРОЯВЛЕНИЯ ГНЕВА И АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В АДАПТАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ К ПЕНИТЕНЦИАРНЫМ И ПОСТПЕНИТЕНЦИАРНЫМ УСЛОВИЯМ	445
Казберов Павел Николаевич	ЗНАЧЕНИЕ ФРУСТРАЦИИ В ЗАПУСКЕ АГРЕССИВНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ	447
Казберов Павел Николаевич	МЕТОДИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО- СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОКАЗАНИЯ ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЧЛЕНАМ СЕМЕЙ ПОГИБШИХ СОТРУДНИКОВ УИС	450
Карпова Елена Викторовна	ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	452
Конева Ирина Алексеевна Карпушкина Наталья Викторовна Каштанова Светлана Николаевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	456
Конева Ирина Алексеевна Карпушкина Наталья Викторовна Кудрявцев Владимир Александрович	ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	458
Корлякова Светлана Георгиевна Францева Елена Николаевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОГО ГРАЖДАНИНА И ПАТРИОТА СВОЕГО ОТЕЧЕСТВА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА	461
Коротаева Анастасия Игоревна	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	465
Коротаева Анастасия Игоревна	ПРЕДИКТОРЫ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	467
Ксенюк Егор Константинович Козьяков Роман Валерьевич	СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	469

Кудашкина Ольга Васильевна	ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ	472
Кузьменкова Ольга Валентиновна	СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К СЛУЖБЕ В АРМИИ У ЮНОШЕЙ	475
Куимова Наталья Николаевна Зинина Снежана Михайловна Моренкова Виктория Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ СЕМЕЙ С РАЗНЫМ СТИЛЕМ ВОСПИТАНИЯ	478
Куимова Наталья Николаевна Марова Ирина Александровна Мясникова Ирина Геннадьевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ	482
Нижегородцева Надежда Викторовна Жукова Татьяна Вячеславовна Калинина Мария Николаевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ОБУЧЕНИЮ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	485
Севбо Дарья Сергеевна Тузова Ольга Николаевна Тучкова Тамара Васильевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВЫХ СИТУАЦИЯХ	488
Скворцова Елена Викторовна Уварова Анастасия Викторовна	ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДЛИТЕЛЬНОГО СТРЕССА (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ)	492
Суворова Ольга Вениаминовна Никитин Сергей Иванович	АНАЛИЗ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРОГРАММ ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	496
Хашченко Татьяна Геннадьевна	ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС УСТОЙЧИВОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА К ДЕСТРУКТИВНОМУ ЦИФРОВОМУ КОНТЕНТУ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	499
Худотеплова Елена Николаевна	ЖИЗНЕННАЯ СТРАТЕГИЯ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	502
Шелкунова Татьяна Васильевна Шелкунов Павел Андреевич Феринская Ульяна Владимировна	РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ WEB-КВЕСТА	505
Шогенова Фатимат Олеговна	СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ	507
Яблонских Юлия Павловна Дроздова Наталья Владимировна Голованова Елена Геннадьевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ	509

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 88. Часть 3.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 29.08.2025. Сдано в набор 08.09.2025. Дата выхода 30.09.2025
Формат 205х285. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 60,29.
Тираж 500 экз. Свободная цена.