Российская академия образования

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

СБОРНИК СТАТЕЙ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ – 2025

МОСКВА
2025

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

СБОРНИК СТАТЕЙ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ – 2025

Издано Российской академией образования

МОСКВА
2025

УДК 37+ 94(47)
ББК 74+ 63.3(2)

Под научной редакцией президента Российской академии образования, академика РАО, доктора исторических наук, профессора **О.Ю. Васильевой**

Ответственный редактор:

Н.А. Краснощеков – председатель Совета молодых ученых и специалистов РАО, доцент факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, кандидат исторических наук, доцент РАО

Научные рецензенты:

В.С. Басюк – академик РАО, доктор психологических наук

А.К. Голиченков – академик РАО, доктор юридических наук, профессор

Традиции и инновации в современном образовательном пространстве: сборник статей молодых ученых Российской академии образования – 2025 / отв. ред. Н.А. Краснощеков; научн. ред. О.Ю. Васильева. – М.: ФГБУ «Российская академия образования», 2025. – 825 с.

В настоящем издании собраны научные публикации молодых ученых, представивших результаты своих исследований на III Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием «Традиции и инновации в современном образовательном пространстве» 17 апреля 2025 г. и Всероссийской научной конференции молодых ученых в области наук об образовании РАО на соискание медали «Молодым ученым за успехи в науке» 9-10 октября 2024 г.

Материалы сборника отражают широкий спектр актуальных исследований в области образования, объединенных сквозной темой единства традиций и инноваций в современном образовательном пространстве России и других стран. В фокусе внимания авторов находятся вопросы реализации образовательной политики в исторической ретроспективе и на современном этапе, теоретические и прикладные аспекты организации обучения и воспитания, правовое регулирование цифровой трансформации образования, а также внедрение новых образовательных технологий и методов обучения. Отдельные разделы посвящены проблемам подготовки педагогических кадров, вопросам межкультурной коммуникации и лингводидактики, современным практикам естественнонаучного и инженерного образования, психолого-педагогическому сопровождению учебного процесса и инновационным подходам в области инклюзивного и специального образования.

Материалы предназначены ученым, педагогам, методистам, экспертам, историкам образования и широкому кругу читателей, интересующихся науками об образовании.

ISBN 978-5-6052000-7-9

© Российская академия образования, 2025
© Авторы, 2025

С О Д Е Р Ж А Н И Е

Васильева О.Ю.

Предисловие к сборнику статей молодых ученых Российской академии образования – 2025.……18

<u>Раздел I. Реализация образовательной политики в историческом контексте и на современном этапе</u>

Краснощеков Н.А.

Сотрудничество в период конфронтации: научно-образовательные обмены СССР и США на рубеже 1950-х – 1960-х гг. ……...22

Никифоренкова А.М.

Студенческие объединения в высших учебных заведениях в РСФСР в период с 1958 по 1991 гг.…….……...34

Ковалев А.М.

Реализация федерального историко-культурного стандарта с учетом региональной специфики ……..……40

Иванова О.А., Фролова О.С.

Анализ проблем экспертной деятельности дополнительных общеразвивающих программ ……..44

Новиков С.В.

Популяризация духовного образования на Среднем Урале……...52

Кашаев А.А.

Деятельность общественно-профессиональных сообществ как механизм повышения качества общего образования на региональном уровне…....57

Ли Бо, Валеева Р.А.

Реформирование пионерской организации Китая: гармонизация традиций и инноваций ……..72

Люй Сяотун

Роль патриотического воспитания в формировании мировоззрения будущих учителей в Китае ……..……..78

Раздел II. Теоретические подходы и концепции в организации процесса обучения и воспитания

Бизяева Н.Д.

Аксиологические основания педагогического образования учителей начальных классов в трудах отечественных мыслителей второй половины XIX − начала XX веков (до 1917 года)…….…....82

Щапов В.А.

Идеи Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, Ф. Бэкона для образования и самообразования в современных условиях жизни …….....88

Баринов В.И.

Концепция «Учитель будущего» в цифровой трансформации образования……97

Володин В.В.

Концептуальная модель формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе …….….104

Кузнецов М.Ю.

Технология адаптивной системы обучения: концепция, подходы и перспективы …….110

Кравченко А.В.

Теоретические основы формирования критического мышления в условиях современности …….117

Соловьева Е.А.

Операционализация критического мышления как необходимое условие при его оценивании ……123

Умерова Г.А., Якубова Ф.Р., Жуган С.Н., Ибрагимова А.Р.

Теоретические аспекты проектирования и реализации адаптированной основной общеобразовательной программы ……130

Лычкин В.А., Никитина Е.Ю.

Теоретико-методологическая основа совершенствования культурно-досуговой деятельности будущего педагога-хореографа…….137

Чжан Пэйхэн

Практика проектного обучения в нравственном воспитании в средней школе……..…144

Овчиннникова Е.Н.

Методы оценивания современных младших школьников на основе принципов гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили ……..150

Бахрамова М.Н.

Ключевые аспекты коучингового подхода в педагогическом лидерстве……..154

Тиллабаев С.Ф.

Инновационные подходы к обучению гуманитарным наукам в высшем образовании …….158

<u>Раздел III. Правовые и этические аспекты образования</u>

Воронин М.В.

Образовательная детерминанта правового регулирования применения информационных (цифровых) технологий на примере юридического образования…….....162

Ихаров М.М.

Об особенностях методики преподавания юридических дисциплин, характеризующихся тесной взаимосвязью изучаемых общественных отношений с финансово-экономическими аспектами …….170

Шапошникова Т.А.

Правовое воспитание студенческой молодежи в контексте современного образовательного процесса ……175

Вакалова В.А.

Современные правовые и гуманитарные аспекты роботизации общества……...179

Булочников С.Ю.

Генеративный искусственный интеллект: опыт использования студентом-юристом ……...185

Гадзиян С.Х.

Правовой режим персональных данных обучающихся при внедрении цифровых платформ в образовании ……...196

Зотова Л.Е.

Правовые основы информатизации современного образования: аспект юридических категорий ……..201

Катеринчук Е.В.

Правовое регулирование высшего образования в условиях развития искусственного интеллекта: современные вызовы и векторы развития……206

Пахарева Д.А.

Юридический факт в цифровом образовании……...212

Петрова К.А., Иванова И.В.

Инклюзивное образование: современные подходы к правовому регулированию ……217

Солоухина А.С.

Правовые и педагогические технологии профилактики преступности несовершеннолетних в образовательных учреждениях....……...222

Раздел IV. Новые образовательные технологии и методы обучения в условиях развития цифровой образовательной среды

Савельева К.В.

Использование технологии дополненной реальности в начальной школе……..……...233

Жукова В.А.

От «Москвёнка» до «Яндекс просвещения»: развитие цифровой инфраструктуры в сфере отечественного образования в 2010-х гг……..238

Коршунова Л.В.

Актуальные проблемы естественного и / или искусственного интеллекта в цифровом обществе в сфере образования……..245

Киселев И.В.

Европейский опыт использования искусственного интеллекта в высшем образовании…….……251

Поповченко П.А.

Интеграция искусственного интеллекта в современное образование: теоретические аспекты, практический опыт и перспективы развития.....256

Жэнь Синьхао

Интеграция интернет-технологий в образовательный процесс современной школы……....262

Сюй Сяотун

Персонифицированный подход как средство формирования информационно-коммуникационных компетенций в системе высшего образования Китая……...270

Эпова Н.П., Пахомова Т.Д., Пахомова Н.В.

Проектирование модели применения искусственного интеллекта при подготовке студентов-медиков……...……275

Филоненко Е.А.

Проблема видеоигры как системы учебных задач…….....285

Узденов И.Р.

Некоторые аспекты электронной информационно-образовательной среды в вузе …….290

Корноухов А.Ю.

Применение образно-эмоциональных дидактических средств, способствующих формированию информационно-аналитической культуры курсантов военных вузов…….....299

Живицкая Л.Р.

Использование возможностей методики педагогической диагностики «проектные карты» для определения темы школьной индивидуальной исследовательской работы……..…...305

Го Дань

Цифровой тьюторинг в РКИ: автоматизация обратной связи через чат-бот..…….....311

Бахтиярова Д.У., Панова Л.Д.

Информационно-коммуникационные технологии в системе повышения квалификации педагогических кадров в Российской Федерации и Республике Узбекистан: возможности и ограничения…….…...314

Лабунский С.А.

Интерактивные технологии как средство управления системой образования в высшей школе…….....318

Ахметов А.А.

Позиции преподавателя в процессе взаимодействия со студентами.....324

Ильина К.А.

Современные формы взаимодействия педагогов и родителей младших школьников в учебном процессе…….....329

Шаталова А.И.

Дневник успеха как инструмент повышения качества начального образования…….....335

Раздел V. Проблемы профессиональной ориентации и подготовки педагогических кадров

Артюхина А.А.

Развитие педагогического мастерства через олимпиадное движение: неформальный образовательный ресурс……339

Волошко Е.А.

К вопросу об изучении профессиональных мотивационных установок студентов педагогических направлений подготовки ……...346

Пожиленкова А.А.

Взгляд научной школы «Психология профессионального развития» Э.Ф. Зеера на подготовку профессионально-педагогических команд..…..350

Алексеева Т.Ю.

Формирование профессионально-ценностных ориентаций студентов педагогического университета ……...……357

Сказочкина Т.В.

Образ абитуриента СУНЦ и его образовательные компетенции (на примере программ по непрерывной подготовке будущих госслужащих)…….363

Летун Е.М.

Этапы и модели профессиональной ориентации в образовании……372

Чугунова Т.Б.

Организация деятельности разновозрастного студенческого сообщества: опыт развития профессионального интереса к педагогической деятельности ……377

Жакиенова А.А.

Профессионально-ценностные установки будущего педагога: виды, уровни и критерии сформированности…….....382

Вавилов А.М.

Контекстная образовательная среда в профессиональной подготовке вожатых ……387

Раздел VI. Межкультурная коммуникация и вопросы изучения языка в системе гуманитарного образования

Чигинцева Ю.Д., Никитина Е.Ю.

Развитие текстовой компетенции учащихся начальных классов в процессе обучения русскому языку……393

Кошель С.А., Никитина Е.Ю.

Пути формирования текстовых умений младших школьников на уроках русского языка……..399

Бокова К.В.

Сравнение методики В.И. Жохова и традиционной системы, с использованием УМК «Школа России» по русскому языку и литературному чтению в 1 классе……...404

Каверкина А.М.

От теории к практике: как нарратология и сторителлинг формируют навык творческого письма ……411

Хиджурова А.Х.

Грамотным быть модно: секреты читательской грамотности……..418

Винокурова С.В., Никитина Е.Ю.

Обучение младших школьников цифровому этикету в онлайн-пространстве на уроках русского языка ……423

Немец Е.И., Никитина Е.Ю.

Педагогические возможности речевого развития младших школьников на уроках русского языка ……429

Новикова Т.А.

Теоретическое обоснование и разработка модели развития коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры в процессе реализации проектной технологии…….434

Вохидова Ф.А.

Речевая культура современного педагога в быстро меняющемся мире……...440

Смирнова А.А.

Подходы к формированию и оцениванию межкультурной коммуникации у студентов классических университетов …….443

Лапина И.В.

Теоретические основы и принципы разработки педагогической технологии непрерывной языковой подготовки в условиях гибридного обучения……...448

Хотькина М.А.

Организация эффективной подготовки школьников в цифровой среде к участию в интеллектуальных состязаниях по иностранному языку…….453

Шкитина А.И.

Преподавание грамматики английского языка в языковом вузе в цифровую эпоху: интерактивные ИКТ-решения для практических занятий ……...459

Ермакова Ю.А.

Эволюция мобильных приложений для изучения английского языка: от 2000 до 2025 гг. в контексте российской образовательной системы…...464

Чмырь М.А.

Интеграция аутентичных материалов и цифровых технологий в обучении английскому языку: от традиционных подходов к инновационной практике ……...471

Беликова А.И., Кокнова Т.А.

Эффективная организация самостоятельной работы при обучении чтению на английском языке: методические рекомендации ……476

Данилова Е.С., Кокнова Т.А.

Ментальные карты как инструмент развития коммуникативной компетентности школьников в обучении английскому языку: теоретические и практические аспекты……...481

Ткаченко Я.А.

Преподавание письменной речи на английском языке студентам экономических факультетов в рамках подхода «Английский для специальных целей»……486

Замковая М.А.

Билингвальное обучение неязыковым предметам в Республике Сербия…..492

Синь Жужуй

Подходы к формированию билингвальных компетенций в экономической сфере в вузах Китая (на примере китайского и русского языков)……496

Чжан Хао

Современные билингвальные подходы обучения в специальностях инженеров-строителей для китайских аспирантов в российских вузах…..501

Шанькова С.Э.

Изучение русского языка в современном Китае……507

Эзиева С.Т.

Индивидуальное и типическое, объективное и субъективное в живописи портрета ……...511

Гладков А.И.

Абсурд как способ осмысления реальности на примере творчества Г. Пинтера……..…517

Шипачева К.Г., Ляшенко А.А.

Понятие «конструктивное общение»……..…522

<u>Раздел VII. Современные подходы и практики в области естественнонаучного и инженерного образования</u>

Закиева Р.Р.

В поисках путей повышения качества инженерного образования……...526

Ван Сюйлун

Современные педагогические подходы и практики в области естественно-научного образования …….534

Бабакина Е.П.

Системно-контекстный подход для подготовки инженерных кадров..……..539

Лаптева С.А.

Организационные условия реализации междисциплинарности в естественно-научном образовании: от теории к практике.....542

Захарова Н.В.

Практики подготовки студентов к педагогической деятельности в условиях классического университета (на примере естественно-научных специальностей)……...548

Замалутдинов А.В.

Построение практико-ориентированного курса по статистике в рамках программы переподготовки по биоинформатике……..553

Антонов А.А., Толоконников А.В.

Командные соревнования по физике как средство повышения предметных результатов……...557

Усманова Р.Г.

Определение уровня интереса студентов колледжа к учебному предмета общеобразовательного цикла «физика»…….561

Флорьянович П.П.

Автоматизация процесса обучения решению задач по физике……568

Казак В.В.

Профессионально-ориентированные задачи в процессе обучения физике в учреждении среднего профессионального образования ……...573

Краснощекова С.В.

Развитие пространственного воображения на уроках математики…….....577

Новикова Л.А.

Задачи профессиональной направленности как средство повышения рефлексии обучающихся профессиональной образовательной организации при изучении математики ……...592

Жулева Е.В.

Научно-методическое обеспечение процесса формирования экологической грамотности младших школьников исторических регионов Российской Федерации на уроках «окружающего мира»…….598

Зименко Н.А., Казакова Н.А.

Деятельность СНО в педагогическом вузе на примере естественно-географического факультета УлГПУ имени И.Н. Ульянова……603

Гараган М.В.

Мотивационный ресурс – одно из условий обеспечения высокого качества естественно-научного образования ……...607

Раздел VIII. Психолого-педагогические аспекты в образовательном процессе

Балахнина Е.Ю., Солодухин А.В.

Связь характера детско-родительских отношений с уровнем учебной мотивации и адаптации к школьному обучению у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности ……613

Эсанджу Сеюба

Психологическая помощь детям 5-10 лет. Сравнительный анализ российского и замбийского подходов……621

Фатхуллина Л.Г.

Театрализованная деятельность как средство формирования эмоциональной отзывчивости дошкольников..……632

Столярова Д.А.

Психолого-педагогические особенности воспитания патриотизма и формирования представлений о родном крае у старших дошкольников…….636

Балобанова М.Н., Морозов Н.А.

Коррекция агрессивного поведения младших школьников ……640

Абдуллаева Д.Р.

Влияние образовательной среды на психологическое состояние учеников……644

Азыркин П.Д.

Образовательная среда кружков и секций как предиктор буллинга в дополнительном образовании ……..……...650

Борисова Е.А.

Влияние социометрического статуса и школьной мотивации обучающегося младшего подросткового возраста на конфликты в классном коллективе……656

Хашхова Д.З.

Социально-личностная жизнеспособность одаренных подростков: проектирование технологии..……..665

Жумабаева Г.Т.

Формирование социальной активности подростков в поликультурной образовательной среде школы как важный фактор на пути развития толерантного общества ……...671

Гребенникова Н.В.

Структура жизненных смыслов старшеклассников, обучающихся в психолого-педагогических классах ……....676

Сидоровъ С.С.

Инициация смыслообразования в ранней юности как условие освоения гуманитарного знания …….680

Ботова Ю.Б.

Практическое сознание как пространственно-временной ориентир развивающего обучения …….685

Зарипова А.Р.

Страх ошибки в обучении: как формировать у студентов уверенность и критическое мышление?……..691

Жигулева Е.А.

Влияние развития эмоционального интеллекта на лидерские качества студентов ……..695

Солощенко С.П., Шестакова Т.Н.

Важность развития эмоционального интеллекта в работе руководителя образовательной организации ……..700

<u>Раздел IX. Инклюзивное и специальное образование: новые горизонты дефектологии</u>

Данилкина А.В., Гонтарь А.И.

Новации в обучении будущих учителей-логопедов: интеграция информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс……..704

Климова Т.В., Екжанова Е.А.

Практико-ориентированная модель развития проектных компетенций педагога-дефектолога с искусственным интеллектом …….712

Гаращенко В.В.

Повышение профессиональной компетентности специалистов, работающих с аутичными детьми: модульно-компетентностный подход ……...718

Монгуш Е.В., Вишневский В.А.

Нейропсихологический подход в коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста …….723

Галимова А.Л., Хазратова Ф.В.

Особенности нарушения интонационной выразительности речи у дошкольников с дизартрией ……729

Филатова А.В., Тишина Л.А.

Специфика интерпретации текстовой и подтекстовой информации младшими школьниками с речевым недоразвитием…….734

Беспалова А.Д., Латыпова А.Р., Хакимова Г.А.

Коррекция речи детей-билингвов в условиях образовательной организации ……..…742

Бабич С.С.

Подготовка будущих хореографов к работе с детьми с нарушением слуха. Проблемы и перспективы ……...748

Ганиева А.М.

Мультимедийные презентации как средство активизации познавательной деятельности у младших школьников с нарушением зрения……...755

Глаголева А.Р., Усманова В.Р.

Развитие художественного интеллекта у слабовидящих подростков средствами фактурной живописи ……..764

Нуфтулаева Э.Н., Якубова Ф.Р., Канцедайлова Т.Н.

Нейромоторика как средство интеллектуального развития младших школьников с интеллектуальными нарушениями…….780

Маркова И.И., Овчаренко М.Р., Пилипенко Д.В.

Возможности применения экотерапевтических методов для развития сенсомоторной деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью ……...…785

Войнова А.И.

Формирование социальных (жизненных) компетенций, обучающихся с нарушением интеллекта……..…..790

Соловых Н.А., Васина В.В.

Специфика установления эмоционального контакта с детьми с РАС…….796

Ахмедова К.Н.

Моделирование индивидуальных образовательных маршрутов для детей с РАС ……800

Сведения об авторах...…….....805

П Р Е Д И С Л О В И Е

Уважаемый читатель!

Современный этап развития российской системы образования характеризуется необходимостью комплексного решения задач, стоящих на стыке педагогической науки, цифровой трансформации и меняющихся социокультурных условий, что ставит перед нами сложные и многогранные вызовы. Стремительное развитие технологий и изменения в социальной и культурной сферах требуют от научного сообщества глубокого осмысления и поиска эффективных решений. В этих условиях Российская академия образования, сохраняя верность традициям отечественной педагогики, активно развивает новые направления исследований, объединяя фундаментальную науку и актуальные практики.

Важную роль в этом процессе играют молодые ученые, которые, с одной стороны, продолжают лучшие академические традиции, с другой, привносят в науку свежий взгляд, смелые идеи и инновационные подходы. В этом смысле поддержка молодых исследователей является одним из ключевых приоритетов Академии в рамках реализации целей Десятилетия науки и технологий в России.

В 2024 году Российская академия образования сделала важный шаг в поддержке молодых исследователей, запустив новый проект – ежегодный Сборник научных статей молодых ученых РАО, индексируемый в РИНЦ. В это издание вошли лучшие работы лауреатов Медали «Молодым ученым за успехи в науке» РАО и участников II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Традиции и инновации в современном образовательном пространстве». Этот проект стал логическим продолжением системной работы Академии по поддержке научной молодежи, которая ведется с 2013 года созданным Советом молодых ученых и специалистов РАО.

Представляемый вашему вниманию второй сборник научных статей молодых ученых «Традиции и инновации в современном образовательном пространстве» – это результат плодотворной работы участников III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием РАО «Традиции и инновации в современном образовательном пространстве» 2025 года и лауреатов Всероссийского конкурса молодых ученых в области наук об образовании на соискание медали «Молодым ученым за успехи в науке» РАО прошлых лет. Представленный сборник научных статей, в который вошли более 130 работ 156 авторов – молодых ученых и корифеев педагогической науки, – отражает баланс между преемственностью и инновациями, предлагая комплексный анализ актуальных проблем педагогической науки.

Особую ценность изданию придает разнообразие тем научных исследований, затронутых молодыми учеными, которые сгруппированы в сборнике в 9 разделах по следующим ключевым проблемным направлениям развития образования:

Раздел I «Реализация образовательной политики в историческом контексте и на современном этапе» задает содержательный тон всему сборнику. Авторами данного блока исследуются как историко-педагогические аспекты образовательной политики на примере научно-образовательных обменов, деятельности студенческих объединений, так и ее современные региональные и федеральные векторы. Особый интерес представляют работы, посвященные анализу экспертной деятельности, популяризации духовного образования, а также исследования зарубежного опыта, в частности Китайской народной республики в реформировании воспитательных систем и патриотического воспитания.

Раздел II «Теоретические подходы и концепции в организации процесса обучения и воспитания» демонстрирует непрерывную связь педагогической классики и современных образовательных парадигм. В статьях актуализируются идеи выдающихся мыслителей прошлого (Ф. Бэкон, Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Ш.А. Амонашвили) применительно к решению задач цифровой трансформации, формирования критического мышления, проектирования адаптивных систем обучения и новых моделей подготовки педагога будущего.

Раздел III «Правовые и этические аспекты образования» посвящен критически важной в условиях цифровизации проблематике юридического сопровождения образовательного процесса. Молодые исследователи в области юридических наук анализируют широкий круг вопросов: от правового регулирования применения искусственного интеллекта, роботизации и режима персональных данных до специфики преподавания юридических дисциплин, инклюзивного образования и профилактики девиаций среди несовершеннолетних.

Раздел IV «Новые образовательные технологии и методы обучения в условиях развития цифровой образовательной среды» всесторонне освещает практико-ориентированную повестку. Авторы рассматривают возможности и ограничения дополненной реальности, цифровых платформ, искусственного интеллекта, видеоигр и интернет-технологий в учебном процессе школы и вуза. Представлены как общетеоретические модели интеграции технологий, так и конкретные кейсы их применения в различных предметных областях и национальных контекстах (Россия, Китай).

Раздел V «Проблемы профессиональной ориентации и подготовки педагогических кадров» посвящен поиску эффективных механизмов формирования и развития профессионально-ценностных установок будущих педагогов. В статьях анализируются роль олимпиадного движения, особенности

мотивации студентов, модели профессиональной ориентации, а также специфика создания контекстной образовательной среды для подготовки различных педагогических специалистов (вожатых, членов профессиональных команд).

Раздел VI «Межкультурная коммуникация и вопросы изучения языка в системе гуманитарного образования» объединяет исследования в области филологии, лингводидактики и методики преподавания языка. Основное внимание уделяется развитию коммуникативно-речевых и текстовых компетенций учащихся разных уровней образования, применению цифровых инструментов и нарративных практик, а также различным аспектам билингвального и полилингвального обучения в России, Китае, Сербии и других странах.

Раздел VII «Современные подходы и практики в области естественнонаучного и инженерного образования» отражает практико-ориентированный запрос на повышение качества подготовки в данных областях. Авторы предлагают рассмотреть системно-контекстный и междисциплинарный подходы, использование профессионально-ориентированных задач, командных соревнований и автоматизации обучения. Особый фокус сделан на организацию проектной и научно-исследовательской деятельности студентов и школьников.

Раздел VIII «Психолого-педагогические аспекты в образовательном процессе» охватывает широкий круг проблем развития личности в онтогенезе. От изучения детско-родительских отношений и коррекции поведения в дошкольном и младшем школьном возрасте до анализа жизненных смыслов старшеклассников и развития эмоционального интеллекта и лидерских качеств у студентов. Ряд статей носит кросс-культурный характер, представляя сравнительный анализ психолого-педагогических подходов в России и Замбии к организации психологической помощи детям младшего возраста.

Наконец, ***раздел IX «Инклюзивное и специальное образование: новые горизонты дефектологии»*** сосредоточен на инновационных подходах в обучении и коррекции детей с особыми образовательными потребностями. В статьях рассматриваются вопросы интеграции цифровых технологий в подготовку логопедов и дефектологов, применения нейропсихологических и экотерапевтических методов, развития сенсомоторной и познавательной деятельности, а также моделирования индивидуальных образовательных маршрутов для детей с расстройством аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями.

В юбилейный год Победы нашей страны в Великой Отечественной войне отдельного внимания заслуживают работы, посвященные историко-культурному наследию и его роли в современном образовании. В этом смысле необходимо отметить, что важное место в сборнике также занимают исследования,

направленные на гармонизацию детско-родительских отношений и взаимодействия школы с семьей.

Уверена, что представленные в сборнике материалы станут значимым вкладом в развитие наук об образовании, а предложенные молодыми учеными решения найдут применение в практике российских школ и вузов. Особенно ценно, что многие статьи носят междисциплинарный характер, объединяя исследования в области управления образовательной политикой, сравнительной и теоретической педагогики, практической психологии и дефектологии, юриспруденции, применению современных образовательных технологий и актуальных психолого-педагогических подходов в обучении и воспитании детей.

Рассматриваемые в настоящем сборнике проблемы несомненно вызовут профессиональный интерес научно-педагогического сообщества, будут способствовать дальнейшему обсуждению затронутых вопросов и станут стимулом для новых исследований на стыке традиций и инноваций в образовании.

Благодарю всех авторов и научных руководителей за труд, творческий поиск и преданность профессии. Желаю читателям вдохновения, новых идей и продуктивной дискуссии!

С уважением к читателям,

президент Российской академии образования,
академик РАО, доктор исторических наук, профессор,
Заслуженный деятель науки Российской Федерации

Ольга Юрьевна Васильева

РАЗДЕЛ I

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В РОССИИ В ИСТОРИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ И НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

СОТРУДНИЧЕСТВО В ПЕРИОД КОНФРОНТАЦИИ: НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОБМЕНЫ СССР И США НА РУБЕЖЕ 1950-х – 1960-х гг.

Краснощеков Никита Алексеевич

кандидат исторических наук, доцент РАО,
доцент кафедры управления образовательными системами
факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова,
главный аналитик отдела координации научных исследований РАО,
председатель Совета молодых ученых и специалистов РАО,
член Координационного совета по делам молодежи в научной и образовательной
сферах Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию,
Москва, Россия

E-mail: krasnoschekovna@my.msu.ru

Аннотация. В настоящей статье рассматривается проблема становления и развития научно-образовательного сотрудничества между СССР и США в конце 1950-х – начале 1960-х гг., в один из наиболее напряженных периодов идеологической и политической конфронтации двух сверхдержав в Холодной войне. На основе анализа исторических данных автором выделяются ключевые предпосылки, управленческие механизмы и практические результаты реализации Соглашения между СССР и США об обменах в области культуры, техники, науки и образования 1958 г., известного как Соглашение Лэйси – Зарубина. Феномен советско-американского взаимодействия в области науки и образования в период геополитического противостояния на международной арене рассматривается автором как уникальный пример

«народной дипломатии» и инструмент деэскалации, который сосуществовал параллельно с острой политической и идеологической конфронтацией между сверхдержавами. Особое внимание в работе уделяется роли дипломатического корпуса и созданных профильных государственных органов (ГККС и ССОД) в успешной реализации политики «мягкой силы» Советского Союза вопреки общему контексту межгосударственного противостояния. В заключении автор приходит к выводу об актуальности извлеченных исторических уроков для поиска возможности деполитизированного научного и образовательного диалога в условиях современного кризиса в международных отношениях.

Ключевые слова: научная дипломатия, научно-техническое сотрудничество, международные научно-образовательные обмены, ГККС, ССОД, Соглашение Лэйси-Зарубина, Холодная война, советско-американские отношения, СССР, США.

Постановка проблемы.

Актуальность настоящей работы обусловлена необходимостью изучения советско-американских отношений на рубеже 1950-х – 1960-х годов в области научно-образовательных и культурных обменов. В этот период отношения Москвы и Вашингтона, на наш взгляд, носили достаточно противоречивый характер, поскольку, с одной стороны, сочетали в себе острую геополитическую и идеологическую конфронтацию, с другой, предполагали запуск масштабных программ сотрудничества в научной, образовательной и культурной сферах. Рассматриваемый исторический прецедент представляет значительный интерес с точки зрения современных международных отношений, для которых также характерно нарастание противоречий на фоне кризиса механизмов многостороннего диалога.

Необходимо отметить, что данное направление в отечественной и зарубежной историографии уже представлено достаточно весомым массивом научных публикаций. Кроме известных широкому кругу читателей трудов А.Д. Богатурова «Системная история международных отношений» [1], А.В. Торкунова и М.М. Наринского «История международных отношений» [2] и монографии В.О. Печатнова и А.С. Маныкина «История внешней политики США» [3], являющихся хорошим подспорьем для понимания общей картины взаимоотношений Соединенных Штатов и Советского Союза в период Холодной войны, нельзя не отметить исследования авторов, занимающихся вопросами непосредственно научной и культурной дипломатии. В частности, стоит упомянуть

научные работы Й. Ричмонда [4], Р. Магнусдоттир [5], С.Э. Рид [6], О.С. Нагорной [7], Р.О. Райнхардта и К.А. Немудрова [8, 9], Н.В. Белошапки [10], А.С. Крымской [11], Н.А. Трегубова [12] и К.А. Юдина [13]. Публикации указанных авторов во многом раскрывают проблемы культурного обмена СССР со странами Запада в период руководства Н.С. Хрущева, в том числе с США, обращают внимание на механизмы государственного управления в этой сфере и отчасти затрагивают вопросы научно-образовательного сотрудничества Москвы со странами капиталистического блока.

Однако, несмотря на имеющиеся труды отечественных и зарубежных историков, рассматривающие отдельные аспекты советско-американских отношений в изучаемый период, обозначенная нами тема, посвященная проблеме научно-образовательного сотрудничества СССР и США в контексте противостояния сверхдержав, требует, на наш взгляд, особого внимания и дополнительного изучения ввиду выявления потенциального значения опыта научно-дипломатического взаимодействия противостоящих государств для дальнейшего улучшения межгосударственных отношений по другим направлениям.

Объектом нашего исследования выступает комплекс двусторонних отношений между СССР и США в области науки, образования и культуры в указанный хронологический период. Предметом является процесс ведения переговоров, заключения и последующей реализации Соглашения между СССР и США об обменах в области культуры, техники, науки и образования 1958 г. Целью же настоящей статьи является выявление институциональных и личностных факторов, позволивших двум сверхдержавам, несмотря на состояние Холодной войны, инициировать и успешно развивать взаимовыгодное сотрудничество в области культурных и научно-образовательных обменов.

Институциональные предпосылки советско-американского сотрудничества.

Ранее в своих работах мы отмечали, что после Второй мировой войны в советско-американских отношениях, как и в любых других межгосударственных отношениях, были периоды сближения и «охлаждения», однако в целом процесс становления биполярного мира с началом Холодной войны характеризовался определенными точками напряженности в связи с естественным столкновением внешнеполитических интересов двух сверхдержав. Если политическая конфронтация СССР и США на международной арене в конце 1940-х гг. была сосредоточена в основном вокруг стран европейского континента, в частности особый интерес для Соединенных Штатов в военном и стратегическом плане в случае потенциального военного конфликта с СССР представляла франкистская Испания, которая могла выступить американским плацдармом для сдерживания амбиций Москвы [14, с. 67-68], то конце 1950-х гг. советско-американское

противостояние уже «выражалось в активной фазе гонки вооружений, соперничестве за сферы влияния в Европе, на Ближнем Востоке и в Юго-Восточной Азии и сопровождалось активизацией борьбы на идеологическом фронте. Этот период холодной войны в историографии получил название «мирного» или «конкурентного сосуществования» [15, с. 25].

Уход из жизни И.В. Сталина и последовавшая за этим хрущевская «оттепель» создали определенные возможности для пересмотра подходов к международным культурным и научным связям. Со стороны Советского Союза интерес к зарубежному, и в частности американскому, научно-техническому опыту был продиктован задачами модернизации народного хозяйства и необходимостью сокращения отставания в отдельных гражданских отраслях [15, с. 28; 16, с. 156]. Американское же руководство, в свою очередь, видело в обменах с СССР инструмент преодоления «железного занавеса» и продвижения преимуществ западного образа жизни и ценностей среди советских граждан [4, p. 78].

Однако, немаловажную роль в формировании организационной основы для международного научно-культурного взаимодействия со стороны СССР структурные изменения в органах государственного управления в СССР и создание двух новых специализированных государственных структур, занимающихся реализацией советской внешней политики.

Во-первых, в марте 1957 года был создан ***Государственный комитет по культурным связям с зарубежными странами при Совете Министров СССР (ГККС)*** [17, с. 575]. Госкомитет по культурным связям с зарубежными странами в качестве общесоюзного органа осуществлял руководство в области культурного сотрудничества с зарубежными странами, координировал деятельность министерств и организаций, занимавшихся по государственной линии международными связями в области образования, здравоохранения, культуры, литературы, искусства, спорта. ГККС также руководил работой Комиссии СССР по делам ЮНЕСКО, оказывал содействие общественным организациям, творческим союзам, спортивным организациям, городам СССР, породнившимся с зарубежными городами, в осуществлении зарубежных связей в области культуры. Кроме того, ГККС имел своих представителей в составе посольств и миссий СССР за границей [18, л. 1-15]. Как мы отмечали ранее, «Изменениями в позитивную сторону можно назвать перемены в области внешнеполитической пропаганды – создание Государственного комитета Совета Министров СССР по культурным связям с зарубежными странами с целью расширения культурно-идеологического влияния Советского Союза на капиталистический блок» [19, с. 28]. В феврале 1958 г. Министром иностранных дел СССР А.А. Громыко и председателем ГККС Г.А. Жуковым в ЦК КПСС был направлен проект Постановления ЦК КПСС о советско-американском сотрудничестве от 3 февраля 1958 г. № 358/ГС, в котором за ГККС закреплялась роль координации и контроля за исполнением «Соглашения

между СССР и США в области культуры, техники и образования» от 27 января 1958 г. [20, л. 26-27], впоследствии получившего название «Соглашения Лейси – Зарубина». Таким образом, недавно созданный комитет по культурным связям становился ключевым государственным органом, ответственным за осуществление советско-американского культурного сотрудничества. В то же время, создание ГККС свидетельствовало о переходе Советского Союза к системной и централизованной реализации политики «мягкой силы».

Во-вторых, в 1958 г. постановлением Всесоюзной конференции советских обществ дружбы и культурной связи с зарубежными странами, проходивший в Москве 17-18 февраля 1958 г., был образован ***Союз советских обществ дружбы и культурной связи с зарубежными странами (ССОД)***, выполнявший функции общественной площадки для развития «народной дипломатии» и укрепления внешнеполитических связей Москвы с иностранными государствами [21, л. 1-8]. Ключевой задачей ССОД являлось развитие дружбы и сотрудничества, культурных и научных связей между общественными организациями, учреждениями и отдельными представителями науки и культуры СССР и зарубежных стран. В этом смысле ССОД как государственная организация являлась правопреемницей Всесоюзного общества культурной связи с заграницей (ВОКС), советской общественной организации, функционировавшей в 1925-1958 гг., через которую осуществлялась внешнеполитическая пропаганда СССР и поддерживалась связь с зарубежными странами.

Учитывая особую важность ГККС и ССОД в реализации советской внешней политики в области научного, образовательного и культурного взаимодействия, немаловажным являлся вопрос кадровой политики в этих органах государственного управления. Как отмечает Н.А. Трегубов, «ЦК КПСС выполнял контрольно-надзорные функции в отношении всех органов советской культурной дипломатии» [12, с. 33]. Процедура утверждения руководящих кадров для органов советской культурной дипломатии была строго регламентирована и осуществлялась в соответствии с установленной системой подбора. Высшие должностные назначения, такие как председатель Государственного комитета по культурным связям с зарубежными странами и председатель Правления Союза советских обществ дружбы, находились в компетенции Политбюро ЦК КПСС. Кандидатуры на посты председателей советских обществ дружбы с отдельными странами утверждались на уровне Секретариата ЦК. Что касается кадрового обеспечения дипломатических миссий, то подбор советников по культуре для посольств СССР, а также утверждение персонального состава секций ВОКС (впоследствии – ССОД), в 1946 году были возложены на соответствующие управления (отделы) и управление кадров ЦК ВКП(б) [12, с. 33].

Таким образом, создание в СССР специализированных государственных органов, таких как ГККС и ССОД, отвечающих за культурное и научно-

образовательное направление во внешнеполитической линии Советского Союза, свидетельствовало о завершении процесса институционализации необходимых государственных структур для ведения научной и культурной дипломатии советского государства и, в том числе, означало готовность СССР к реализации масштабных межправительственных соглашений с США по вопросам научно-образовательного и культурного сотрудничества.

Роль Соглашения Лэйси – Зарубина 1958 года в научно-образовательных обменах СССР и США на рубеже 1950-х – 1960-х гг.

Первым крупным прорывом в советско-американских отношениях в области научно-образовательного и культурного взаимодействия стало уже отмеченное нами заключение в Вашингтоне 27 января 1958 г. в рамках более широкой инициативы «Лицом к лицу» (People to People) Соглашения между СССР и США об обменах в области культуры, техники, науки и образования 1958 г. В исторической литературе в области международных отношений данное соглашение получило название Лэйси – Зарубина по фамилиям подписавших его дипломатов: специального помощника Государственного секретаря США Уильяма Стерлинга Лэйси и Чрезвычайного и Полномочного Посла СССР в США Георгия Николаевича Зарубина. Стороны подписали его сроком на два года с возможностью последующего продления, что стало правовой основой для последующих научно-образовательных и культурных обменов между СССР и США [22]. Важно отметить, что оно носило рамочный характер, и каждая конкретная делегация, выставка или визит требовали отдельных, зачастую сложных переговоров.

Данный документ стал первым в истории двусторонних отношений межправительственным соглашением Москвы и Вашингтона, заложившим комплексную договорно-правовую основу для долгосрочного взаимодействия в гуманитарной области. Его заключение представляется тем более значимым, что оно состоялось на фоне крайне неблагоприятной международной обстановки: гонки вооружений, недавнего конфликта вокруг Суэцкого канала 1956-1957 гг., инцидентом со сбитым под Сверловском в мае 1960 г. американским самолетом-разведчиком «Локхид У-2», Карибского кризиса 1962 года, обострения идеологического противостояния и других событий, осложнявших советско-американские отношения.

Отечественные исследователи Р.О. Райнхард и К.А. Немудров в своей статье обратили внимание на особую важность личностного фактора двух высших должностных лиц, участвовавших в заключении соглашения, подробно рассмотрев их биографии, а также обстоятельства, которые привели к успешному переговорному процессу и подписанию документа. С американской стороны ключевую роль, с точки зрения авторов, сыграл У.С. Лэйси (1910-1978 гг.) – опытный государственный служащий, не являвшийся, однако, карьерным

дипломатом. Его профессиональный опыт, включавший работу в государственных экономических ведомствах и на дипломатических постах в Азии, а также его политические связи, сделали его эффективным «переговорщиком». Назначенный специальным помощником госсекретаря по вопросам обменов с социалистическими странами, У.С. Лэйси целенаправленно работал над институционализацией научного и культурного диалога с СССР в 1956-1957 гг. [8, с. 435-437].

С советской стороны переговоры на завершающем этапе (октябрь 1957 – январь 1958 гг.) вел посол в США Г.Н. Зарубин (1900-1958 гг.), также не являвшийся профессиональным дипломатом по образованию, но обладавший огромным опытом партийной, хозяйственной и представительской работы. Его карьера включала руководящие посты в наркоматах, а также посольскую службу в Канаде, Великобритании и США. Именно его назначение на пост заместителя Министра иностранных дел СССР 4 января 1958 г., еще до формального подписания соглашения, подчеркивало высокую значимость, которую советское руководство придавало этим переговорам. По мнению Р.О. Райнхарда и К.А. Немудрова, именно наличие объединяющих личных черт характера и схожего профессионального опыта У.С. Лейси и Г.Н. Зарубина: «базовое экономическое образование, богатый опыт практической работы в различных сферах, сравнительно поздние приход в сферу международных отношений и переход на дипслужбу, занятие посольских должностей, предшествовавшее работе над Соглашением» [8, с. 438], – и способствовало успешному ведению переговорного процесса.

Содержательно Соглашение Лэйси – Зарубина было чрезвычайно емким и предусматривало реализацию совместных программ по нескольким ключевым направлениям [22]:

1. ***Научно-образовательный обмен:*** прямой обмен между Академией Наук СССР и Национальной академией наук США, делегациями профессоров (МГУ имени М.В. Ломоносова – Колумбийского университета, ЛГУ – Гарвардского университета), студентами (по 20 человек с каждой стороны ежегодно), специалистами в области здравоохранения и сельского хозяйства.

2. ***Обмен в области культуры:*** взаимные гастроли артистов, театральных и музыкальных коллективов, проведение национальных кинонедель, обмен кинолентами.

3. ***Обмен в области телекоммуникаций:*** сотрудничество в сфере радио и телевидения, включая обмен программами, оборудованием и специалистами.

4. ***Спортивные обмены и туризм:*** проведение матчевых встреч и соревнований, развитие туристических связей.

Реализация соглашения и практические результаты.

Практическая реализация соглашения началась немедленно после его подписания и характеризовалась высокой динамикой и содержательной наполненностью. Как следует из доклада Комитета Сената США по международным отношениям от 20 августа 1959 г., к лету 1959 г. около 75% запланированных проектов были полностью завершены, а 90% – находились на различных стадиях реализации [23, p. 1].

За первый год действия Соглашения (январь 1958 – январь 1959 гг.) более половины обменов пришлось на научную сферу: СССР посетили 58 американских ученых и студентов, США – 54 советских специалиста [23, p. 2]. Уже в первом полугодии 1959 года наметилась тенденция к увеличению числа советских граждан, посетивших США: 24 советских граждан против 19 американских участников программ обмена в области науки и технологий [23, p. 2]. Тематически сотрудничество охватывало широкий спектр дисциплин: от теоретической физики, химии и фармакологии до арктических исследований, вирусологии и астрономии. Только с февраля по июль 1958 года было запущено 36 совместных проектов, а к осени того же года их число возросло до 58, среди которых были запущены проекты в области теоретической и молекулярной физики, органической и неорганической химии, изучения Арктики, фармакологии, ветеринарии и ряда других [23, p. 16-18, 26-28].

Вместе с тем, на начальном этапе реализации соглашения возникли определенные трудности и разногласия в подходах к оценке его эффективности. По мнению Р.О. Райнхардта и К.А. Немудрова, об этом свидетельствуют два документа: письмо У.С. Лэйси, адресованное Дж.Ф. Даллесу (25 июля 1958 г.), и письмо научного советника президента США Г.Б. Кистяковского на имя госсекретаря К.А. Гертера 24 ноября 1959 г. [9, с. 419-421]. Американская сторона изначально делала акцент на количественной симметрии обменов (число делегаций, студентов, мероприятий). В то же время советская сторона, как свидетельствует переписка, не выработала единой методики оценки, а подход Г.Б. Кистяковского предполагал необходимость все же более комплексного, качественного измерения результатов сотрудничества, а не только опираясь на общие количественные показатели.

Существенным различием были институциональные механизмы реализации обменов. Соединенные Штаты, как государство капиталистического блока с рыночной экономикой, были ориентированы прежде всего на модель государственно-частного партнерства, привлекая к реализации научно-образовательных и культурных обменов такие структуры, как Межуниверситетский комитет по грантам на поездки и Международный совет по научным исследованиям и обменам. В Советском Союзе в связи со сложившейся практикой регулирования экономики в рамках административно-командной

системы координацией научно-образовательных и культурных обменов занимались исключительно государственные органы: Академия наук СССР и Министерство высшего и среднего специального образования СССР. Это предполагало сосредоточение центров принятия решений по командируемым зарубеж и прибиваемым из-за рубежа профессорско-преподавательскому составу, научным сотрудникам, аспирантам и студентам в нескольких органах государственного управления с последующим согласованием этих кандидатур с ЦК КПСС, что, таким образом, обеспечивало жесткий идеологический и партийный контроль над отбором кандидатов и их дальнейшим сопровождением.

Важной проблемой стал тематический и кадровый дисбаланс [9, с. 423]. Советская сторона была заинтересована в направлении в США специалистов технического профиля, в то время как американская – в гуманитариях (прежде всего в историках и филологах). Это приводило к взаимным отказам: СССР ограничивал доступ к темам, связанным с современной историей, политологией и обороной, а США – к областям, имеющим стратегическое значение. Несмотря на эти противоречия, к концу 1960-х гг. сторонам удалось найти компромисс, и обмены стали более сбалансированными.

Участники программ обмена, среди которых были такие выдающиеся фигуры, как советский американист А.Н. Яковлев, Н.В. Сивачев, ректор МГУ имени М.В. Ломоносова, физик Р.В. Хохлов, основатель и ректор РГГУ Ю.Н. Афанасьев, заместитель Министра сельского хозяйства СССР, Герой Советского Союза Б.А. Рунов и многие другие, и американские историки А. Даллин, А. Рибер, Г. Эллисон, Т. Эммонс, филолог И. Вейл, музыковеды Т. Левин и Р Тарускин, – стали активными субъектами научного диалога между советским и американским обществами [9, с. 424]. Их личный вклад и установленные контакты способствовали постепенному укреплению доверия и создавали основу для последующей разрядки международной напряженности.

Несмотря на периоды обострения двусторонних отношений, Соглашение Лэйси – Зарубина последовательно продлевалось и оставалось действительным вплоть до распада Советского Союза, что подчеркивает его роль в поддержании канала коммуникации между сверхдержавами даже в условиях конфронтации. Необходимо подчеркнуть, что масштаб советско-американского взаимодействия существенно превосходил аналогичные программы США со странами Восточной Европы. Таким образом, запущенные в конце 1950-х гг. советско-американские научно-образовательные обмены, несмотря на имеющиеся трудности и противоречия, все же стали важным инструментом научной и культурной дипломатии и заложили фундамент для более широкого межгосударственного диалога СССР и США в эпоху Холодной войны.

Заключение и историческое значение.

Подводя итог, необходимо отметить, что научно-образовательные обмены между СССР и США на рубеже 1950-х – 1960-х годов представляли собой сложный и противоречивый феномен. С одной стороны, они были встроены в логику Холодной войны и использовались обеими сторонами как инструмент пропаганды, сбора информации и демонстрации собственных достижений. С другой, – они объективно способствовали преодолению изоляции, установлению прямых человеческих и профессиональных контактов, которые разрушали упрощенные стереотипы и формировали основу для взаимного понимания.

Заключение Соглашения Лэйси – Зарубина стало переломным моментом в советско-американских отношениях послевоенного периода. Вопреки логике Холодной войны, этот документ позволил систематизировать и нормативно закрепить порядок взаимодействия между научными и культурными сообществами двух сверхдержав, создав устойчивую платформу для практического сотрудничества на межгосударственном уровне.

Реализация запущенных на рубеже 1950-х – 1960-х годов научных, образовательных и культурных обменов между СССР и США не смогла предотвратить Карибский кризис, однако эти обмены позволили создать прочные неформальные каналы связи между научными и интеллектуальными элитами, которые доказали свою ценность в последующие десятилетия советско-американского взаимодействия. Опыт этого периода показал, что даже в условиях острейшей геополитической конфронтации двух сверхдержав диалог в сфере науки и культуры возможен и необходим, поскольку он служит интересам обеих сторон и является важным стабилизирующим фактором в международных отношениях.

Литература

1. *Богатуров А.Д.* Системная история международных отношений. Т. 2. М.: Культурная революция, 2009. – 717 с.

2. *Торкунов А.В., Наринский М.М.* История международных отношений. Т. 3. М.: Аспект Пресс, 2012. – 496 с.

3. *Печатнов В.О., Маныкин А.С.* История внешней политики США. М.: Международные отношения, 2012. – 672 с.

4. *Richmond Y.* Cultural Exchange and the Cold War: Raising the Iron Curtain. University Park: Pennsylvania State University Press, 2003. – 249 p.

5. *Магнусдоттир Р.* «Будьте осторожнее в Америке, Никита Сергеевич!»: советская концепция политики мирного сосуществования с Соединенными Штатами Америки в 1959 г. // СССР и США в XX веке:

восприятие «другого» / отв. сост. Б. Физелер, Р. Магнусдоттир. М.: Политическая энциклопедия, 2017. С. 105-129.

6. *Рид С.Э.* Кто кого? Реакция советского народа на Американскую национальную выставку в Москве в 1959 г. // СССР и США в XX веке: восприятие «другого» / отв. сост. Б. Физелер, Р. Магнусдоттир. М.: Политическая энциклопедия, 2017. С. 70-104.

7. Советская культурная дипломатия в условиях Холодной войны. 1945-1989: коллективная монография / науч. ред., рук. авт. коллектива О.С. Нагорная. М.: Политическая энциклопедия, 2018. – 445 с.

8. *Райнхардт Р.О., Немудров К.А.* Соглашение Лэйси – Зарубина 1958 года: у истоков советско-американской научной дипломатии // Научный диалог. 2023. Т. 12. № 1. С. 431-446.

9. *Райнхардт Р.О., Немудров К.А.* Советско-американское научно-техническое сотрудничество в 1960-х – начале 1970-х годов: научная дипломатия как фактор разрядки международной напряженности // Научный диалог. 2023. Т. 12. № 3. С. 414-429.

10. *Белошапка Н.В.* Культурное сотрудничество СССР с западными странами в контексте идеологического противостояния // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2011. № 3. С. 35-44.

11. *Крымская А.С.* К истории научно-образовательных обменов между СССР и США в конце 1950-х – 1960-е гг. // Новейшая история России. 2011. № 2. С. 99-106.

12. *Трегубов Н.А.* Аппарат партийного управления советской культурной дипломатией в годы Холодной войны // Управление в современных системах. 2018. № 4 (20). С. 31-36.

13. *Юдин К.А.* Метаморфозы «холодного потепления»: советско-американские культурные связи в конце 1950 – начале 1960-х гг. // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 1. С. 117-128.

14. *Краснощеков Н.А.* Выработка единого внешнеполитического курса США в отношении Испании (1949-1951 гг.) // Клио. 2022. № 3 (183). С. 67-77.

15. *Краснощеков Н.А.* Роль письма Л.Ф. Ильичева в организации внешнеполитической пропаганды накануне выставки США в Москве (1959 г.) //

Вестник РГГУ. Серия «Политология. История. Международные отношения». 2021. № 3. С. 23-35.

16. *Белякова Е.* «Кухонные дебаты» Н.С. Хрущева и Р. Никсона на американской национальной выставке в Москве 24 июля 1959 г. // В сборнике: «Студенческая наука – взгляд в будущее. Материалы XVI Всероссийской студенческой научной конференции». – Красноярск, 2021. С. 155-157.

17. О мерах улучшения советской пропаганды на зарубежные страны. (Из протокола заседания Президиума ЦК КПСС № 78, 1957 г.) // Президиум ЦК КПСС. 1954-1964. Черновые протокольные записи заседаний. Стенограммы. Постановления Т. 2: Постановления. 1954-1958 / Гл. ред. А.А. Фурсенко. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2006. – 1120 с.

18. ГАРФ. Ф. Р-9518. Оп. 1, 1а. Д. 1.

19. *Краснощеков Н.А.* Изменения в нормативной правовой базе в сфере печатных СМИ после XX съезда КПСС (1956-1963 гг.) // Клио. 2020. № 4 (160). С. 24-31.

20. РГАНИ. Ф. 5. Оп. 30. Д. 270.

21. ГАРФ. Ф. Р-9576. Оп. 1. Д. 1.

22. Text of Lacy-Zaroubin Agreement, January 27, 1958. Agreement between the United States of America and the Union of Soviet Socialist Republics on Exchanges in the Cultural, Technical and Educational Fields. Available at: Text of Lacy-Zaroubin Agreement, January 27, 1958 | Passing through the Iron Curtain (accessed 15.05.2025).

23. United States Exchange Programs with the Soviet Union, Poland, Czechoslovakia, Rumania and Hungary. Committee on Foreign Relations. United States Senate. August 20, 1959. Washington: Government Printing Office, 1959. – 57 p.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ В РСФСР В ПЕРИОД С 1958 ПО 1991 гг.

Никифоренкова Анна Михайловна

соискатель, педагог-исследователь,
заместитель руководителя службы Ученого секретаря
Ученого совета Московского педагогического
государственного университета
Москва, Россия

E-mail: am.nikiforenkova@mpgu.su

Аннотация. Статья посвящена теме развития студенческих объединений в отечественном высшем образовании в период 1958-1991 гг. Центральная идея исследования заключается в том, что развитие студенческих объединений в высших учебных заведениях в 1958-1991 гг. соотносилось с деятельностью ВЛКСМ по организации работы с молодежью. Обоснованы хронологические границы исследования, критерии периодизации. Выявлены и проанализированы характерные черты этапов развития студенческих объединений. В рамках исследования установлены приоритетные направления и проанализирована взаимосвязь между деятельностью ВЛКСМ и развитием студенческих объединений.

Ключевые слова: студенческое объединение, отечественное высшее образование, образовательная политика, воспитание, РСФСР.

Вопросы обеспечения эффективной работы с молодежью и вовлечения ее в общественную жизнь во все времена являются приоритетными для государства. В современный период образовательная политика, основывающаяся на принципе единства обучения и воспитания, с учетом исторического наследия и перспективных задач развития государства и общества, претерпевает изменения, направленные на модернизацию системы образования с учётом стратегических документов и национальных проектов. Помимо обновления уровней и содержания образования, которые связаны с организацией учебной работы, ставятся вопросы о воспитательной составляющей, в том числе развитии инициативной и социальной активности студенческой молодежи [1]. Подробнее этот аспект освещается в документах Национального проекта «Молодёжь и дети», а вопросы по

объединениям молодежи – в Стратегии реализации молодежной политики на период до 2030 года [2]. Студенческие объединения являются формой студенческой активности обучающихся, позволяющие получить опыт коллективной, целенаправленной, общественно-полезной деятельности, реализуемой в рамках образовательной организации высшего образования, соответствующей индивидуальным потребностям и личным интересам обучающегося. В связи с этим представляется актуальным рассмотреть деятельность студенческих объединений в историко-педагогическом контексте в период 1958-1991 гг. и проанализировать степень и способы участия студенческой молодежи в условиях социально-политических изменений.

Молодежь во все времена стремилась к самореализации и самовыражению, формы которой могут варьироваться в зависимости от образовательного, культурного, экономического и социального контекста. Но помимо потребности в самоидентификации, у молодых людей есть потребность в общественно ценных достижениях, т.е. полезности обществу, к которому они принадлежат, что достигается посредством участия в студенческих объединениях. В настоящей статье предлагается рассмотреть процесс развития и приоритетные направления деятельности студенческих объединений в РСФСР в период с 1958 по 1991 гг.

Исследователи Е.В. Щукина, М.А. Болгова, Е.А. Ветрова утверждают, что студенты в период обучения объединяются в малые социальные группы, такие как: «академическая группа, учебный курс, факультет, высшее учебное заведение, а также студенческое самоуправление, волонтерские молодежные организации, клубы по интересам» [3, 9]. Считается целесообразным дополнить данное перечисление студенческим объединением как отдельной категорией, поскольку оно не может быть тождественным ни с одной из предлагаемых малых групп. Студенческое объединение трактуется как формальная, добровольная и самоуправляемая инициативная группа обучающихся высшего учебного заведения (образовательной организации высшего образования), которая представляют собой форму общественной активности и создается в целях реализации общих идей, осуществления совместной учебной, внеучебной, научной, хозяйственно-организационной и других видов деятельности [4]. Их роль в высшем образовании в России значительно шире представленных выше категорий, поскольку совмещает в себе личные и общественные задачи: развитие личностных и профессиональных качеств обучающихся посредством участия в совместной целенаправленной деятельности; а также вовлечение обучающихся в организацию воспитательной работы вуза, поскольку является формальным объединением (официально зарегистрированным).

Начальной точкой хронологического периода, отраженного в данной статье, является 1958 г., как год утверждения Закона СССР от 24.12.1958 «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования

в СССР». Предложенные законом изменения в организации обучения, согласно которым учеба сочеталась с участием обучающихся в общественно полезном труде, начиная со школьного возраста, а трудовой стаж стал важным критерием при отборе абитуриентов, отвечали требованиям времени к воспитанию советского гражданина. Произошедшая образовательная реформа была логическим продолжением реформирования экономики – изменения соотношения промышленного производства: тяжелой индустрии к легкой промышленности. Выполняя экономическую задачу повышения уровня жизни граждан, заключающейся в увеличении доли предприятий легкой промышленности для обеспечения развития текстильной, трикотажной, пищевой и других отраслей, производящих предметы личного потребления, необходимо было подготовить высококвалифицированных специалистов для работы на этих предприятиях [5]. Помимо экономических, произошли изменения политические, на основании которых возрос статус ВЛКСМ как молодежной коммунистической организации, расширился круг полномочий комсомола [5, 6]. Фактически, молодежь, участвующая в деятельности организации, становилась объектом целенаправленного политического воздействия [6]. Комсомольская организация в высших учебных заведениях была центром студенческой жизни, осуществляла идейно-просветительскую, культурно-массовую работу, а также поддерживала студенческое сообщество путем организации творческих кружков самодеятельности, научных конкурсов, смотров и т.п. [6, 7]. Соответственно, роль ВЛКСМ в отношении деятельности студенческих объединений в высших учебных заведениях носила направляющий и стимулирующий характер, а также функцию контроля за организацией общественной работы и внеучебной деятельности высших учебных заведений, особенно по коммунистическому воспитанию студенчества, что подтверждается документами Отдела студенческой молодежи ЦК ВЛКСМ [8].

При анализе обширного временного периода – 1958-1991 гг. – целесообразно выявить отдельные этапы. Для рассмотрения студенческих объединений в историко-педагогическом контексте основанием для периодизации выступили изменения в образовательной политике по нормативным основаниям и изменения в приоритетных направлениях внеучебной деятельности под эгидой комсомольской организации. Таким образом, период поделен на следующие четыре этапа: первый – 1958-1962 гг., второй – 1963-1968 гг., третий – 1969-1986 гг. и четвертый – 1987-1991 гг.

Во время первого этапа с 1958 по 1962 гг. приоритетным направлением в развитии студенческих объединений было физическое и трудовое воспитание. Этот тезис доказывается тем, что в 1958 году был принят устав студенческого добровольного спортивного общества «Буревестник», которое призывало высшие учебные заведения объединять студентов, занимающихся спортом, путем создания спортивных клубов. В 1959 году ВЛКСМ была поддержана инициатива

формирования временных трудовых коллективов из студентов для оплачиваемой работы на добровольной основе на удаленных стройках и предприятиях, которая получила название – студенческий строительный отряд (ССО).

В 1961 году состоялся первый полет человека в космическое пространство. Этот подвиг Юрия Гагарина и достижение советской науки стало причиной усиления внимания к научной работе и подготовке специалистов высшей квалификации. Согласно Постановлению ЦК КПСС, Совмина СССР № 533 от 09.05.1963 «О мерах по дальнейшему развитию высшего и среднего специального образования, улучшению подготовки и использования специалистов», во время второго этапа, предпринимались целенаправленные усилия, обеспечивающие совершенствование содержания образования и постепенный рост числа специалистов с оконченным высшим и/или средним специальным образованием. Расширялась вечерняя и заочная форма обучения в высших учебных заведениях, что закономерно привело к интенсивному росту численности студентов. Для студенческих объединений этот период стал временем бурного развития студенческой научно-исследовательской работы, которая сочетала в себе организаторскую и творческую деятельность будущего специалиста.

В 1969 году Постановленем Совмина СССР № 64 от 22.01.1969 «Об утверждении Положения о высших учебных заведениях СССР» было официально и конкретно установлено право студентов высшего учебного заведения «участвовать в общественной жизни коллектива, в работе спортивных секций, творческих и научно-технических кружков, студенческих клубов, в художественной самодеятельности», а также высказывать мнение и влиять на организацию и содержание учебного процесса через общественные организации. Спустя 3 года в Постановлении ЦК КПСС и Совмина СССР № 535 от 18.07.1972 «О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране» особое внимание уделялось, во-первых, обновлению содержания образования, во-вторых, усилению идейно-воспитательной работы, в-третьих, развитию общественно-политической активности студенческой молодежи в высшем учебном заведении, в том числе совместно с вузовскими комитетами комсомола. В период с 1969 по 1986 гг. Отделом студенческой молодежи ЦК ВЛКСМ выпускались методические рекомендации по организации учебно-воспитательной, научно-исследовательской работы студентов, коммунистическому воспитанию, деятельности агитбригад (коллективы студентов, вступающие перед рабочими с просветительской лекцией и художественной постановкой), в которых большое внимание уделялось организации идейно-просветительской работы на разных уровнях.

К 1987 году проявились кризисные явления в обществе – стагнация в экономике, товарный дефицит, снижение уровня жизни населения, что, соответственно, влияло на настроения молодежи. Менялась организация работы в

комсомольских организациях, отмечался формализм в документообороте, что вызывало отторжение у перспективной молодежи, которая стала искать альтернативные возможности для самореализации [6]. Чтобы соответствовать требованиям времени, комсомол включился в процесс перестройки. С целью реформирования образовательной политики и усиления социально-экономического развития Советского Союза было принято постановление ЦК КПСС и Совмина СССР № 325 от 13.03.1987 «О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве». В 1987 году в официальных документах было обновлено определение термина «студенческое самоуправление», что закрепило право обучающихся на обсуждение и принятие решений по частным академическим и социальным вопросам внутри высшего учебного заведения: организации обучения, защите прав студентов, внеучебной деятельности. В этой связи деятельность студенческих объединений и вузовских комитетов комсомола стала разделяться.

Таким образом, студенческие объединения, являясь формой общественной активности молодежи, участвовали в становлении социалистической культуры. В развитии студенческих объединений в советский период (1958-1991 гг.) выявлена направляющая и стимулирующая роль ВЛКСМ, которая заключалась в контроле общественной работы и внеучебной деятельности в высших учебных заведениях в период 1958-1991 гг., побуждающая к усилению тех студенческих объединений, деятельность которых отвечала приоритетным направлениям работы с молодежью. При этом студенческие объединения обладали правом самостоятельно планировать свою деятельность, при условии выполнения задач, возложенных на них комитетом комсомола высшего учебного заведения.

Опыт развития может быть применен для анализа современных молодежных движений и объединений, разработки новых форм студенческого самоуправления и взаимодействия образовательных организаций высшего образования с молодежными общественными организациями. Исследования развития студенческих объединений имеет как научную, так и практическую значимость, способствуя более глубокому пониманию социальной динамики второй половины XX века.

Литература

1. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации от 3 августа 2020 г. № 31 (часть I), ст. 5063.

2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.08.2024 № 2233-р // Собрание законодательства Российской Федерации от 2 сентября 2024 г. № 36 ст. 5484

3. *Болгова М.А., Ветрова Е.А.* Формирование позитивной социальной направленности студенческой молодежи в рамках модернизации высшего образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 7(147). С. 21–26.

4. *Неборский Е.В., Никифоренкова А.М.* Развитие студенческих объединений в РСФСР в 1958-1991 гг. // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 2(54). С. 64-69.

5. *Пыжиков А.В.* Политические преобразования в СССР (50-60-е годы). М.: Рос. акад. наук. Ин-т соц.-полит. исслед., 1999. – 305 с.

6. *Ильинский И.М.* Молодежь и молодежная политики. М.: Голос, 2001. – 696 с.

7. *Слезин А.А.* Организационно-теоретические основы формирования монополии комсомола в молодежном движении Советской России. // Политики и общество. 2015. № 12(132). С. 1611-1626.

8. Российский государственный архив социально-политической истории. Ф. М1. Оп. 39. Ед. хр. 218, 248, 366.

9. *Щукина Е.В.* Формирование позитивной социальной направленности студенческой молодежи // Интеграция образования. 2015. Т. 19. № 1(78). С. 30-36.

РЕАЛИЗАЦИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ИСТОРИКО–КУЛЬТУРНОГО СТАНДАРТА С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ

Ковалев Андрей Максимович

аспирант 1 года обучения Российской академии образования,
ассистент кафедры «Дидактика, методики и
технологии обучения» Гуманитарно-педагогического института
Севастопольского государственного университета,
Севастополь, Россия

E-mail: andrey15kuznetsov@yandex.ru

Аннотация. Данная статья посвящена реализации федерального историко-культурного стандарта с учетом региональной специфики. В статье анализируется содержание школьного курса истории, его ориентация на историко-культурный стандарт, и обосновывается необходимость учёта региональных особенностей в школьном образовании. Работа акцентирует внимание на важности историко-культурного стандарта для повышения качества образования и формирования единого историко-культурного пространства Российской Федерации.

Ключевые слова: историко-культурный стандарт, история, курс «Севастополеведение», региональный компонент.

История, как предмет берет свое начало еще в Петровскую эпоху с момента основания Российской академии наук в 1724 году. История является одним из важнейших предметов в школьной системе, а также в системе высшего и профильного образования. История всегда являлась предметом дискуссий. Регионы Российской Федерации являются неотъемлемой частью ее государственности.

Все курсы школьной истории, в своем содержании, опираются на историко – культурный стандарт (далее ИКС). Главная цель стандарта направлена на повышение качества школьного исторического образования, а также формирования единого культурно – исторического пространства Российской Федерации [3]. Изучение любой дисциплины в образовательном учреждении должно опираться на учебно – методический комплекс, базовой единицей которой является – учебник. В 2013 году

Президент РФ Владимир Владимирович Путин озвучил идею создания и внедрения в школьную программу единого учебника истории, который строился бы на одной, единой концептуальной основе. Начиная с 2023 года, в образовательное пространство был внедрен учебник истории для 10 – 11 классов создателями которого выступили В. Р. Мединский и А. В. Торкунов. Учебник разработан в соответствии с требованиями ФГОС СОО от 12.08.2022 г., Концепции преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации в основу которого лег историко – культурный стандарт [1]. В разработанном учебнике авторы внедрили вопросы, нацеленные на изучение региональной истории [1, С. 2]. Например, в учебнике 10 класса в параграфе № 2 представлен вопрос следующего содержания: «Используя дополнительные источники информации (дневники, воспоминания), подготовьте сообщение (презентацию) о каком-либо участнике Первой мировой войны из вашего региона.» [1, С. 26]. И такие вопросы встречаются во многих параграфах учебника.

Одним из ключевых элементов историко – культурного стандарта является вопрос истории регионов. Отсутствие ИКС в историческом образовании, может привести к неправильной трактовке исторических фактов, событий, явлений что может повлечь к расслоению общества. По – этому в своей концепции создатели историко – культурного стандарта придерживаются принципа этнокультурного компонента – то есть изучение истории страны через призму истории регионов. Это обосновывается тем фактом что на территории нашего государства проживает множество этнических и поликонфессиональных групп.

Стоит отметить, что в образовательной среде города Севастополя активно внедряется и применяется концепция историко – культурного стандарта. Так, например, в образовательных организациях основного и среднего общего образования Севастополя функционирует курс «Севастополеведение». В методических рекомендациях «О преподавании курса Севастополеведение» на 2023 – 2024 года разработанные Институтом развития образования, создатели придерживаются позиции о том, что курс «Севастополеведение» имеет многолетнюю традицию и в своей концептуальной базе полностью соответствует полностью требованиям ФГОС [2, С. 6]. Курс «Севастополеведение», в контексте внедрения новой концепции преподавания отечественной истории, должен акцентировать внимание на синхронизации истории Российского государства и его народов, а также на изучении истории регионов и локальных аспектов, включая прошлое родного села, города и региона [2, С.6]. Стоит отметить, что курс реализуется на всех уровнях образования. Курс и его содержание направленны на решение задач формирования межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений, гражданственности и патриотизма.

Использование истории, сильных сторон региона, культуры, его особенностей может применяться не только на уроках региональной истории. На

наш взгляд, для достижения практического результата, а именно: лучшего понимания среды, возможностей, перспектив ее развития стоит разработать и внедрить в предметную область всех учебных дисциплин региональный компонент. Например: на уроках биологии при изучении флоры и фауны, стоит делать акцент на обитателях конкретного региона. Конечно же, для этого должны быть приобретенны определенные знания и умения, которые перерастут в навыки. Так, например в Севастопольском государственном университете для студентов педагогический направлений реализуется курс «Методика использования педагогического потенциала культурно - образовательной среды Севастополя в обучении учителей русского языка и литературы». В ходе дисциплины студенты рассматривают культурно – исторические объекты города Севастополя, писателей, и поэтов, которые отразили в своем творчестве региональный компонент, учатся разрабатывать образовательные экскурсии, технологические карты уроков, в которых задействован региональный компонент. На примере Севастопольского государственного университета, мы можем наблюдать как формируются у студентов формируются навыки применения и использования региональной среды в предметных областях. Такой подход в образовании необходимо использовать в других ВУЗах Российской Федерации, как один из ключевых при реализации государственной политики.

Вспомогательной дисциплиной в учебном процессе может выступать проектная деятельность, которая должна базироваться на региональном компоненте, но ключевым элементом должна выступать причастность и важность проектов региона в отношении Российской Федерации.

Таким образом, мы можем сказать о том, что использования регионального компонента является важной и неотъемлемой частью государственной образовательной политики. Внимание региональной составляющей государственной образовательной политики, должно быть уделено на всех уровнях образования. Поскольку регион, имеет самую прямую причастность к государству, стоит использовать их уникальность, перспективы и сильные стороны в образовании. Соответственно, для этого необходимо разрабатывать учебно – методические комплексы по различным учебным дисциплинам, которые будут включать в свое содержание региональный компонент. Высшим учебным заведениям стоит внедрять в свои учебные планы региональный компонент в дисциплины, для приобретения навыков работы в региональной среде.

Литература

1. *Мединский В.Р.* История России. 1914-1945 годы: 10 класс: базовый уровень: учебник / В. Р. Мединский, А. В. Торкунов. - Москва: Просвещение, 2023. – 496 с.

2. Методические рекомендации «О преподавании курса «Севастополеведение» в общеобразовательных организациях города Севастополя в 2023/2024 учебном году» / Составитель: Поливянная Е.М. – Севастополь, ГАОУ ПО ИРО, 2023. – 20 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.sev-iro.ru/files/10.09.2023-metodicheskie-rekomendatsii-o-prepodavanii-kursa-sevastopolevedenie-v-obshcheobrazovatelnykh-organizatsiyakh-goroda-sevastopolya-v-2023-24--1.pdf (дата обращения 17.03.2025)

3. Рабочая группа по подготовке концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. Историко-культурный стандарт (Проект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013/08/Историко-культурный-стандарт.pdf (дата обращения 17.03.2025).

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ

Иванова Ольга Анатольевна

доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогических технологий
непрерывного образования МГПУ,
Москва, Россия

E-mail: ivanovaoa@mgpu.ru

Фролова Оксана Сергеевна

магистрант 1 курса МГПУ,
Москва, Россия

E-mail: fos26@list.ru

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблемам координации экспертной группы и процессу проведения независимой оценки качества дополнительных общеразвивающих программ. Педагогические методы исследования помогли выявить, на каких уровнях экспертизы существуют пробелы. А особое внимание в публикации уделено необходимости обеспечения высокого качества содержания программ, что будет возможным благодаря повышению компетентности как экспертов, так и разработчиков программ за счет анализа экспертной деятельности.

Ключевые слова: дополнительное образование, креативность, экспертная деятельность, общественная экспертиза, дополнительная общеразвивающая программа, независимая оценка качества, системное мышление, качество образования, стандартные ошибки, коллаборация, технологии будущего.

Сегодня дополнительное образование является ключевым инструментом реализации национальной образовательной политики, обеспечивая непрерывность образовательного процесса, доступность образовательных ресурсов, вариативность образовательных траекторий и современность образовательных технологий.

Система дополнительного образования детей представляет собой важнейший компонент образовательной экосистемы, способствующий достижению стратегических целей развития страны и формированию качественного человеческого капитала, и одновременно является мобильной системой, позволяющей быстро изменяться в соответствии с запросами родителей, детей и общества.

Рассматриваемая образовательная область становится передовой экспериментальной площадкой для создания и внедрения образовательных моделей будущего, где персонализация дополнительного образования выступает фундаментальным принципом развития образовательной системы в XXI веке [1, с.3].

Дополнительное образование как гибкая открытая социальная система для детей создает условия для формирования лидерских качеств, развития социального творчества, формирования социальных компетенций.

Отличительной чертой дополнительного образования является его ориентированность на широкую аудиторию, что выражается в следующих преимуществах:

– нацеленность на взаимодействие с социально-профессиональными и культурно-досуговыми общностями взрослых и сверстников, занимающихся тем же или близким видом деятельности;

– возможность для педагогов и учащихся включать в образовательный процесс актуальные явления социокультурной реальности, опыт их проживания и рефлексии;

– благоприятные условия для генерирования и реализации общественных как детских подростковых, так и взрослых инициатив и проектов, в том числе развития волонтерства и социального предпринимательства.

В условиях отсутствия стандартов дополнительного образования, требований к качеству дополнительного образования, закрепленных в Законе об образовании, стандартом результата являются и другие нормативно-правовые акты государства, такие как Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года, утверждение целевой модели развития региональной системы дополнительного образования детей, профессиональный стандарт педагога дополнительного образования детей и взрослых и др.

В Сахалинской области в рамках внедрения Целевой модели развития региональной системы дополнительного образования детей и комплекса мероприятий по внедрению системы социального сертификата функционирует процедура независимой оценки качества дополнительных общеразвивающих программ.

По данным регионального навигатора, в образовательных организациях реализуется – 3511 дополнительных общеразвивающих программ по 6 направленностям: художественная – 996, социально-гуманитарная – 774, физкультурно-спортивная – 696, техническая – 687, естественнонаучная – 234, туристско-краеведческая – 124 (рис. 1).

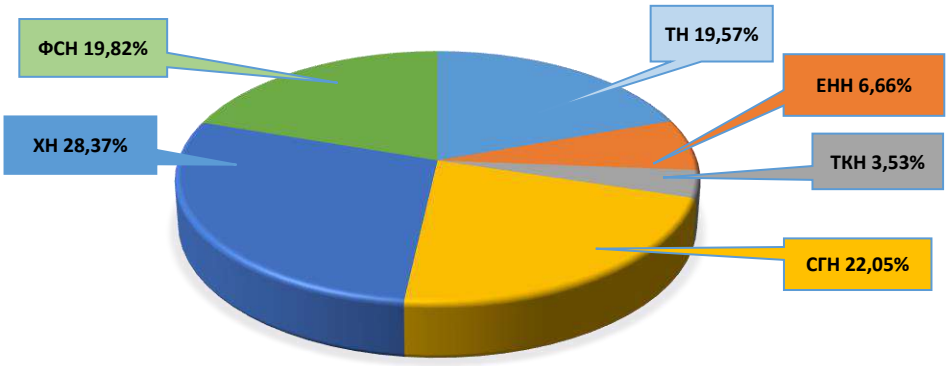


Рис. 1. Доля дополнительных общеразвивающих программ в разрезе направленностей, включенных в Региональный навигатор

Количество программ, размещенных в Навигаторе дополнительного образования – 3511, из них бюджетных программ – 2908, платных программ – 171, сертифицированных программ – 432.

Независимая оценка является инструментом контроля качества дополнительных общеразвивающих программ. Её главная задача – оценить, насколько содержание таких программ соответствует заявленным целям и задачам, а также отвечает потребностям тех учащихся, для которых они предназначены. При этом экспертиза проводится с учетом интересов всех участников образовательного процесса.

В нашем регионе независимая оценка качества осуществляется в информационной системе «Региональный навигатор дополнительного образования детей Сахалинской области» с привлечением рабочей группы экспертов, которая утверждается ежегодно.

Экспертиза в системе дополнительного образования — это комплексная процедура оценки качества и соответствия дополнительных образовательных программ установленным нормам и требованиям, включающая анализ их содержания, структуры, методической ценности и практической значимости.

Структурно дополнительная общеразвивающая программа должна включать в себя следующие основные элементы: титульный лист; комплекс основных характеристик; комплекс организационно-педагогических условий; список литературы. Комплекс основных характеристик ДОП включает:

пояснительную записку; цель и задачи программы; учебный план; содержание программы; планируемые результаты. Комплекс организационно-педагогических условий включает: календарный учебный график; условия реализации программы; формы аттестации; оценочные материалы; список литературы.

Важным, по-прежнему, является необходимость качественного содержания программы, анализ и оценка функциональной эффективности структурных элементов, поэтому необходимо позаботиться о том, чтобы программа была исчерпывающей и включала все предусмотренные структурные компоненты.

Для оценки результатов экспертизы дополнительных общеразвивающих программ и деятельности экспертной группы был осуществлён диагностический анализ стандартных ошибок, совершаемых составителями программ, для чего использовались следующие методы исследования: индивидуальная беседа, наблюдение и собеседование, мониторинг, обобщение [3, с.43].

В ходе экспертизы возникают затруднения разного характера, что оказывает влияние на течение всего процесса независимой оценки качества ДОП. Для более успешной диагностики выявленных трудностей были разработаны соответствующие уровни и критерии экспертной деятельности.

На **стратегическом уровне** выявлены проблемы, связанные с недостаточной координацией с экспертами различных образовательных учреждений, что приводит к разрыву в понимании общих целей в проведении независимой оценки качества дополнительных общеразвивающих программ.

Тактический уровень демонстрирует немалое число стандартных ошибок, совершаемых составителями дополнительных общеразвивающих программ. Эти ошибки варьируются от некорректной формулировки наименования программы, целей и задач, не соответствующих ожидаемым результатам, до недостаточно обоснованного выбора содержания, не учитывающего возрастные и психологические особенности обучающихся. Часто встречается отсутствие четкой структуры программы, логической последовательности модулей и дифференцированного подхода к обучению.

Операционный уровень – это уровень, на котором участники экспертного процесса непосредственно взаимодействуют друг с другом. На этом уровне часто возникают недопонимания и искажения информации из-за различий в опыте, знаниях и культурных особенностях участников.

Проведенные многочисленные экспертизы дополнительных общеразвивающих программ, опыт взаимодействия с экспертами и составителями позволили выявить отклонения в процессах деятельности экспертной группы и проведения независимой оценки качества программ. Разработаны уровни и

критерии, на которых проведен тщательный анализ стандартных ошибок и заблуждений, возникающих в процессе экспертной деятельности [2, с.14].

Важно отметить, что эффективность экспертной деятельности должна оцениваться комплексно, с учетом всех аспектов деятельности и влияния на результаты. Такой подход позволяет выявить проблемные области и разработать конкретные меры по улучшению работы группы экспертов.

Таблица 1.

Уровни и критерии экспертной деятельности

Уровень	**Критерий**	**Диагностика**
Тактический	Обучающий	При экспертизе дополнительных общеразвивающих программ у двух экспертов на одну и туже неточность могут быть совершенно противоположные экспертные оценки. Это распространённая проблема, обусловленная субъективностью экспертной оценки и различиями в профессиональном опыте. Комментарии могут варьироваться от минимальных замечаний, констатирующих наличие ошибки, до развёрнутых объяснений, раскрывающих её причины и потенциальные последствия. Часто различия в комментариях связаны с тем, что эксперты придерживаются разных методологических подходов к экспертизе. Один эксперт может фокусироваться на формальном соответствии документа требованиям, в то время как другой уделяет больше внимания практическим аспектам и влиянию ошибки на безопасность или эффективность педагогической деятельности.
	Информационный	Ограниченное число методических вебинаров с использованием эффективной структуры, интерактивных элементов и

		современных технологий, посвященных ознакомлению экспертов с особенностями проектирования и разработки программ, что будет способствовать повышению компетенции эксперта и обмену опытом.
Операционный	Методологический	Индивидуальные консультации, безусловно, играют важную роль в профессиональном развитии экспертов. Однако, несмотря на их ценность, они имеют свои ограничения. Одним из ключевых недостатков является отсутствие механизма передачи опыта и знаний между экспертами. В результате, эксперты могут упустить возможность учиться друг у друга, обмениваться мнениями и находить новые подходы к решению общих задач. Кроме того, индивидуальные консультации могут создавать изолированное восприятие проблем и решений. Эксперты, работающие в одиночку, могут не видеть всей картины и не учитывать разнообразие мнений и опыта своих коллег. Это может ограничивать их профессиональный рост и снижать эффективность работы.
	Организационный	Для региональной экспертной группы (около 68% её участников из удаленных муниципалитетов) отсутствует механизм вовлечения специалистов в сетевое профессиональное взаимодействие. Участники экспертной группы из удаленных территорий сталкиваются со следующими основными проблемами: ограниченный доступ к качественным информационным ресурсам по сравнению с городскими округами; виртуальная пассивность и нежелание

		активно взаимодействовать в процессе вебинаров; методическая изоляция, а именно меньший доступ к обмену опытом с коллегами, участию в профессиональных мероприятиях, получению своевременной экспертной поддержки.
Стратегический	Мотивационный	Ежегодно наблюдается тенденция, когда представители муниципалитетов сталкиваются с трудностями в поиске экспертов для проведения независимой оценки качества дополнительных общеразвивающих программ. Многие специалисты и управленцы (методисты, педагоги дополнительного образования, воспитатели, заместители директоров, директора), не заинтересованы в экспертной деятельности, ссылаясь на большой объем текущей работы и нехватку времени. Это создает определенные препятствия для качественной оценки программ и инициатив в сфере дополнительного образования. Однако ситуация выглядит иначе в удаленных муниципалитетах, где педагогические работники охотнее соглашаются участвовать в экспертизе. Возможно, это связано с тем, что в муниципальных образованиях эксперты видят в этом возможность не только получить новый опыт, но и внести свой вклад в развитие образовательной среды, а участие в экспертной деятельности позволяет им расширить свои профессиональные горизонты, а также установить полезные контакты с коллегами из других муниципалитетов.
	Ресурсный	Отсутствие цифровой платформы (прозрачная и продуктивная среда в т.ч. обучающая для всех участников

		экспертной деятельности) создаёт барьеры для обмена опытом и знаниями среди специалистов в области образования (эксперты, составители программ, индивидуальные предприниматели и другие заинтересованные лица).

Для улучшения координации экспертной группы, проводящей независимую оценку качества дополнительных общеразвивающих программ, можно использовать следующие рекомендации: установление плана регулярных встреч для обсуждения текущих вопросов и проблем; внедрение цифровых инструментов для совместной работы; создание механизмов для получения обратной связи от членов экспертной группы о процессе работы и возможных улучшениях; разработка и поддержка документации, описывающей процессы работы группы экспертов, чтобы новые члены могли быстрее адаптироваться; поощрение открытости и сотрудничества среди членов экспертной группы и др.

Все эти шаги будут способствовать повышению эффективности работы экспертной группы, улучшению координации её действий и, как следствие, повышению качества разрабатываемых программ.

Литература

1. *Буйлова Л.Н.* Дополнительная общеразвивающая программа: практическое руководство по проектированию и дизайну. Методическое пособие. – М.: Народное образование, 2023. – 162 с.

2. Основные тенденции развития дополнительного образования детей / Т.А. Мерцалова (научная редакция), С.Г. Косарецкий, К.М. Анчиков и др.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2023. — 228 с. — 100 экз. — (Современная аналитика образования. № 3 (71)).

3. *Фролова О.С.* От стратегии к тактике в системе дополнительного образования // Цифровая трансформация: тенденции, проблемы, решения: сборник статей III Международной научно-практической конференции (25 марта 2025 г.). — Петрозаводск : МЦНП «НОВАЯ НАУКА», 2025. — 57 с.

ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ДУХОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СРЕДНЕМ УРАЛЕ

Новиков Сергей Владимирович

проректор по общим вопросам,
старший преподаватель кафедры церковно-практических дисциплин
Екатеринбургской духовной семинарии,
аспирант кафедры истории России
Уральского гуманитарного института
Уральского федерального университета,
финалист Конкурса молодых ученых
на соискание Медали «Молодым ученым за успехи в науке»
Российской академии образования 2024 года,
Екатеринбург, Россия

E-mail: novikov.sv-1994@yandex.ru

Аннотация. Настоящая статья призвана раскрыть полученные результаты по изучению истории духовного образования в Екатеринбурге в XX в. и на современном этапе его развития. Популяризация духовного образования, как части современного гуманитарного знания, является целью исследований автора. История духовного образования в Екатеринбурге дореволюционного периода раскрывается через изучение биографии ее видного представителя – Александра Ивановича Обтемперанского, внесшего значительный вклад в появление в Екатеринбурге собственной духовной семинарии и являвшегося ее преподавателем. Автор изучил биографию А.И. Обтемперанского, познакомившись не только с документами, хранящимися в архивах Киева, Владимира, Екатеринбурга, но и с родственниками Александра Ивановича, проживающими в Екатеринбурге. В результате исследования удалось найти могилу преподавателя семинарии, много лет считавшуюся утраченной. Кроме того, автором уделяется значительное внимание популяризации духовного образования не только посредством написания научных работ и статей на эту тему, но и благодаря работе на православном телеканале «Союз», вещание которого распространено далеко за пределы Российской Федерации. Благодаря программам «Архипастырь» и «Беседы с Батюшкой», ведущим которых является автор, удается обсуждать важные проблемы современного состояния духовного

образования на Среднем Урале, знакомить широкий круг зрителей с духовно-нравственными ценностями, которым в наше время уделяется определяющее значение.

Ключевые слова: духовное образование, Екатеринбург, А.И. Обтемперанский, духовные ценности, популяризация духовного образования на Среднем Урале.

Духовное образование сегодня приобретает новый виток своего развития, когда российские духовные школы (духовные академии и семинарии), переживают процесс перехода образовательного процесса с церковных образовательных стандартов на федеральные государственные образовательные стандарты по направлению подготовки «Теология». Большая часть духовных учебных заведений России уже получили государственную аккредитацию реализуемых в них образовательных программам бакалавриата и магистратуры. Переход на ФГОС осуществляется под личным руководством Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла, Священного Синода и Учебного комитета Русской Православной Церкви.

Исследователи, изучающие современное состояние духовных школ, раскрывают суть реализуемых в них реформ, а также актуальное состояние духовного образования [9, 10].

Безусловно, духовное образование в Екатеринбурге также привлекает внимание исследователей [1, 2, 7]. Изучение истории духовного образования имеет весомое значение. Уделяется внимание тому, как оно зарождалось до революции, с какими трудностями сталкивалось. Особенно значимы личности, внесшие значительный вклад в развитие духовного образования. Для Екатеринбургских духовных школ дореволюционного периода такой личностью является Александр Иванович Обтемперанский – преподававший в Екатеринбургских духовных училище и семинарии.

Безбожная советская власть, разрушившая все, что было связано с духовным образованием в Екатеринбурге. Утрачена и большая часть памяти о том, как духовное образование реализовывалось, а также информация о тех, кто стоял у его истоков. Современные возможности и технологии, обилие исторических памятников, доступность архивных документов, позволяют работать над восстановлением исторической памяти, в том числе и памяти о духовном образовании.

Сферой нашего научного интереса духовное образование стало не случайно. Выбор изучаемой научной области был связан с личным обучением в духовной

школе – Екатеринбургской духовной семинарии. Изучая историю родной alma mater, автор пришел к выводу о том, что далеко не все ее грани изучены с необходимой скрупулезностью. В частности, не раскрыт вопрос о преподавательском составе Екатеринбургских духовных школ дореволюционного периода. Выбор пал на одного из самых заметных представителей профессорско-преподавательского состава – А. И. Обтемперанского, информация о котором ранее не изучалась предшественниками. Он был сотрудником епархиального управления Екатеринбургской епархии и радел об открытии в Екатеринбурге собственной духовной семинарии [5], так необходимой для образования будущих священнослужителей.

Александр Иванович Обтемперанский родился в 1869 г. в селе Боровицы Гороховецкого уезда Владимирской губернии и был сыном священника. Обучался в Муромском духовном училище и во Владимирской духовной семинарии. По окончании семинарии поступил в Киевскую духовную академию, которую окончил в 1893 г. со степенью кандидата богословия [6]. После обучения в академии вернулся на родину, где был сотрудником Владимирской духовной семинарии. В 1900 г. переехал в Екатеринбург. В разные годы занимал должности епархиального противораскольнического миссионера, помощника смотрителя Екатеринбургского духовного училища [3], наблюдателя церковно-приходских школ и школ грамоты Екатеринбургской епархии. Эту должность занимал до 1918 г. Где А. И. Обтемперанский трудился до своей кончины, случившейся от перитонита в 1936 г. выяснить на сегодняшний день не удалось. Похоронен Александр Иванович вблизи алтаря Иоанно-Предтеченского кафедрального собора Екатеринбурга.

Александр Иванович оставил значимый вклад в истории Екатеринбургских духовных школ еще и потому, что преподавал воспитанникам гражданскую и церковную историю. В результате изучения биографии Александра Ивановича, удалось познакомиться с составленным им самим учебным пособием по преподаваемому предмету [4]. Экземпляры книг хранятся в Российском государственном историческом архиве в Санкт-Петербурге.

Удалось выяснить и то, что Александр Иванович Обтемперанский был большим семьянином. Установлено, что его семья была многодетной, а супруга – Зинаида Вениаминовна Обтемперанская имела звание «Мать-героиня». Эти сведения стали известны благодаря тому, что нами были найдены родственники А. И. Обтемперанского, проживающие в настоящее время в Екатеринбурге. Именно они сообщили о том, что похоронен Александр Иванович был на Ивановском кладбище Екатеринбурга, однако, по воспоминаниям родных, его могила была утрачена еще в 50-е годы XX столетия. Однако поиски продолжались и спустя непродолжительное время дали свои результаты – могила была найдена нами. Спустя более полувека, родные А.И. Обтемперанского смогли прийти на могилу своего предка и отдать дань уважения родному человеку.

В настоящее время продолжается работа по изучению биографии преподавателями семинарии – А.И. Обтемперанского, готовится к изданию монография по изученным материалам. Нашей мечтой является создание документального фильма, посвященного Александру Ивановичу. Данный проект является достаточно амбициозным, однако, не первым. В 2022 г. нами был создан фильм, посвященный выпускнику Екатеринбургского духовного училища – священномученику Константину Богоявленскому, расстрелянному большевиками в 1918 г. в селе Меркушине [8]. Фильм был подготовлен в рамках проектной практики и был презентован на телеканале «Союз».

Изучаемая личность А.И. Обтемперанского, а также и духовное образование в Екатеринбурге, являются важной составляющей популяризации этого самого образования, являющегося неотъемлемой частью современного гуманитарного знания. Вместе с тем, изучение духовной составляющей нашего общества, а значит и знакомство с ней широкого круга россиян, является важной составляющей в деле духовно-нравственного воспитания нашего общества, о чем сказано в указе Президента Российской Федерации № 809 от 09.11.2022 г. [11]

Уже много лет на православном телеканале «Союз» реализуются проекты «Архипастырь» и «Беседы с Батюшкой». Мне, как ведущему этих программ, удается обсуждать со спикерами Церкви самые насущные проблемы и вопросы из области духовной жизни, в том числе и вопросы духовного образования. Так в программе в 2022 г. принял участие председатель Учебного комитета протоиерей Максим Козлов. Несколько передач были посвящены истории и становлению духовного образования на Среднем Урале.

Сегодня, когда в России уделяется огромное значение воспитанию подрастающего поколения, когда законодательно утверждаются основы по укреплению духовно-нравственных ценностей, перед обществом и общественными институтами встает важный вопрос: кто и что может быть источником этого духовного роста, к которому призывается каждый из нас?! И богатый опыт Русской Православной Церкви, и в частности духовного образования, которое скалывалось в России не одно столетие, имеет огромный потенциал, к изучению которого важно стремиться. Изучая это богатое наследие, важно внедрять полученные знания и реализовывать на практике, что в конечном итоге, принесет свои положительные плоды.

Литература

1. *Акишин С.Ю., Глазкова Г.В., Каримова Н.С., Мангилёв П.И., прот., Никулин И.А., свящ.* Екатеринбургская духовная семинария в конце XX — начале XXI века // Вестник Екатеринбургской духовной семинарии. 2014. № 2. С. 23–24;

2. *Корнилий (Зайцев А.А.), иером., Шелудякова О.Е.* К 20-летнему

юбилею регентского отделения Екатеринбургской духовной семинарии // Вестник Екатеринбургской духовной семинарии. 2022. № 39. С. 13–31.

3. *Новиков С.В.* Деятельность А.И. Обтемперанского в Екатеринбургском духовном училище // X междунар. студ. науч.-богосл. конф.: материалы междунар. студ. науч.-богосл. конф., СПб, 2018. С. 201–210.

4. *Новиков С.В.* Обзор курсов по гражданской и церковной истории России А.И. Обтемперанского // Церковь. Богословие. История, 2020. № 1. С. 396–404.

5. *Новиков С.В.* Александр Иванович Обтемперанский: труды в Екатеринбургском духовном училище и чаяния об открытии духовной семинарии в Екатеринбурге // Актуальные вопросы церковной науки. Материалы XIII международной научно-богословской конференции (Санкт-Петербург, 29–30 сентября 2021 г.). 2022. № 2. С. 166–169.

6. *Новиков С.В.* Кандидатское сочинение преподавателя Екатеринбургской духовной семинарии А. И. Обтемперанского // Богословско-исторический сборник. 2024. № 2 (33). С. 176-189.

7. *Новиков С.В., Корнилий (Зайцев А.А.), иером.* Екатеринбургская духовная семинария в 2014-2024 гг.: к 30-летию возрождения духовного образования на Урале // Вестник Екатеринбургской духовной семинарии. 2024. № 47. С. 11–88.

8. Пастырь добрый: священномученик Константин Богоявленский // Екатеринбургская духовная семинария: официальный канал на Youtube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=6Jnfw1G6m to&t=197s (дата обращения: 01.05.2025).

9. *Рева К., иерей.* Развитие духовного образования Русской Православной Церкви в 2021–2022 учебном году: взгляд из провинции // Труды Воронежской духовной семинарии. 2022. № 14. С. 114–123.

10. *Рева К., иерей.* Развитие духовного образования Русской Православной Церкви в 2022–2024 годах: взгляд из провинции // Учебный комитет Русской Православной Церкви: официальный сайт. URL: https://uchkom.info/publikatsii/razvitie-dukhovnogo-obrazovaniya-russkoy-pravoslavoy- tserkvi-v-2022-24-godakh-vzglyad-iz-provintsii/ (дата обращения: 30.04.2025).

11. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 // Президент России: официальный сайт Президента Российской Федерации. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 30.04.2025).

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СООБЩЕСТВ КАК МЕХАНИЗМ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ

Кашаев Андрей Анатольевич

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры управления человеческими ресурсами
Рязанского института развития образования,
г. Рязань, Россия

E-mail: kaandr@mail.ru

Аннотация. В настоящее время, когда одной из задач, стоящих перед отечественной системой общего образования, является сохранение и укрепление позиций её качества в первой десятке стран мира, необходимо исследование механизмов достижения обозначенного результата. Формирование единого образовательного пространства России создаёт предпосылки для максимального использования потенциала каждого из его субъектов в их тесном взаимодействии, позволяющем определить место в нём каждого и спрогнозировать возможные эффекты на основе системного, когнитивного, деятельностного, процессного, синергетического и персонифицированного подходов. При этом немаловажно рассмотреть эффективные механизмы полисубъектного процесса повышения качества общего образования, одним из которых является деятельность общественно-профессиональных сообществ. Опыт Рязанской области по их развитию обусловил положительную динамику в части образовательных результатов обучающихся и профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций региона. Создание в 2016 году региональных предметных клубов позволило обеспечить взаимодействие органов власти, методических центров и учительских сообществ. В статье отражены результаты исследования деятельности общественно-профессиональных сообществ как механизма повышения качества общего образования на примере региональных предметных клубов, выявлены условия, при которых рассматриваемые профессиональные ассоциации становятся эффективными субъектами Единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников на региональном уровне. Результаты исследования представляют интерес

для руководителей разноуровневых управленческих команд, развивающих формы взаимодействия в едином образовательном пространстве.

Ключевые слова: общественно-профессиональные сообщества, региональная система общего образования, единое образовательное пространство, региональный предметный клуб.

Введение.

В 2018 году Указом Президента Российской Федерации были определены национальные цели страны на период до 2024 года, одна из которых – вхождение России в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования [16]. В отчёте российского Правительства в Государственной Думе 2025 года содержится констатация факта достижения указанной цели [8]. Данный вывод был обусловлен значением интегрального показателя, учитывающего результаты международных исследований или исследований по их модели в области образования, число школьников - победителей и призёров международных предметных олимпиад и т.д. Положительная динамика России в этой области – итог системной работы всей системы образования, органов исполнительной власти разного уровня, научных и профессиональных сообществ страны. Используемые принципы и подходы к управлению современной российской школы, вовлечение всех участников образовательных отношений в федеральные и региональные проекты, в том числе по переводу школ с низкими образовательными результатами в эффективный режим работы, сыграли значительную роль в выполнении важной государственной задачи.

Оценка качества образования является совокупностью ряда компонентов: доступности, материально-технического оснащения, методического обеспечения образовательного процесса, компетенций специалистов и членов управленческих команд, образовательных результатов и т.д. [14, с. 935]. Отсюда актуальным становится исследование условий и полисубъектных процессов, позволивших Российской Федерации обеспечить достижение планируемых целей. Определение закономерностей, факторов эффективности, описание успешных практик федерального и регионального уровней будет способствовать сохранению и повышению результативности. От деятельности каждого из субъектов системы общего образования зависит конечный результат.

К таким субъектам относятся региональные общественно-профессиональные сообщества в сфере образования: профессиональные движения, учительские ассоциации, предметные клубы, предметные методические объединения и т.п.

Общественно-профессиональное сообщество – это формальное или неформальное объединение специалистов, относящихся к одной или нескольким смежным профессиональным областям, целью которого является содействие выполнению отраслевых задач посредством обмена эффективными практиками, поиска оптимальных решений, направленных на развитие систем, с которыми оно себя идентифицирует.

К участию в общественно-профессиональных сообществах привлекаются специалисты высокого уровня экспертности, обладающие достаточным опытом и знаниями для соответствующей работы. Так, в работу общественно-профессиональных сообществ в сфере общего образования вовлечены учителя высшей квалификационной категории, педагогические работники с отраслевыми званиями и научными степенями, руководители профессиональных (методических) объединений базовых уровней – школьного, муниципального и т.п.

II Съезд представителей общественно-профессиональных сообществ учителей и преподавателей учебных предметов, организованный Российской академией образования в 2018 году, послужил началом качественно нового этапа развития учительских ассоциаций России. Был определён их потенциал в контексте изменений в системе образования, обусловленных национальными целями и стратегическими задачами развития страны, определёнными Указом Президента России № 204 [15].

Сегодня общественно-профессиональные учительские сообщества страны являются полноценными субъектами системы общего образования, в том числе регионального уровня. Эффективные практики в их деятельности нуждаются в исследовании для последующего совершенствования и использования в работе заинтересованными управленческими командами.

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы.

В настоящее время общественно-профессиональные сообщества активно развиваются в региональных системах общего образования. Основными направлениями их работы являются: участие в научно-методическом сопровождении педагогических работников информационно-аналитическом обеспечении образовательного процесса по предметам, изучение и анализ содержания и изменений в федеральных государственных образовательных стандартах, выявление методических затруднений, распространение эффективных педагогических практик и формирование их банков, организация мероприятий.

Однако анализ исследований, посвящённых общественно-профессиональным сообществам, выявил ряд противоречий. С одной стороны, характер их деятельности широко представлен: описан опыт и направления работы, вырабатываемые ими решения и результативность их выполнения. С другой стороны, выявлена необходимость уточнения места сообществ в реализации

Единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников.

Кроме того, такому комплексному и многоаспектному явлению, как региональная система общего образования, свойственна потребность в методологии организации её субъектов. В этом отношении существенное значение имеет факт недостаточного исследования и описания технологических подходов универсального и долгосрочного характера к деятельности общественно-профессиональных сообществ как механизма повышения качества общего образования в регионе.

При этом очевидно дуальная цель образовательного процесса – повышение качества образовательных результатов обучающихся и уровня профессиональных компетенций педагогических работников общеобразовательных организаций нуждается в учёте применительно к рассмотрению деятельности сообществ с учётом каждого из её аспектов.

Обозначенные противоречия позволили сформулировать проблему настоящего исследования: каковы условия эффективности деятельности региональных общественно-профессиональных сообществ как механизма повышения качества общего образования и как субъекта Единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников?

Гипотетическую область исследования сформировало утверждение от том, что деятельность региональных общественно-профессиональных сообществ как механизма повышения качества общего образования и как субъекта Единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников является эффективной, если они:

– являются неотъемлемой частью региональной системы общественно-государственного управления;

– используют общезначимые единые управленческие принципы и подходы, принятые в региональной системе общего образования;

– закладывают в основу своей работы результаты анализа оценочных процедур и диагностики уровня профессиональных компетенций;

– уделяют внимание как выявленным дефицитам, так и точкам развития системы.

Выполнение первых двух условий в части «встроенности» в общесистемные процессы имеет резонансный характер по отношению к сообществу как к открытой самоорганизующейся системе.

Решение проблемы и проверка гипотезы потребовали научно-теоретического осмысления трудов отечественных учёных, посвящённых предмету

настоящего исследования. Вопросы классификации профессиональных педагогических ассоциаций, а также направления деятельности и сообществ и оценке их эффективности поднимаются в работах Е.Г. Гуцу, Н.Н. Деменевой, Н.Н. Демидовой, С.А. Зайцевой, А.В. Зулмарнаевой, Н.Е. Лобжанидзе, Т.Г. Хановой. Месту общественно-профессиональных сообществ в развитии систем образования посвящены работы И.В. Гришиной, Т.Г. Новиковой и А.Е. Новикова. Результаты социологических исследований, посвящённых деятельности общественно-профессиональных сообществ представлены в трудах Н.В. Белиновой, Е.Г. Гуцу, Н.Н. и др.

Выбор подходов к исследованию был обусловлен работами В.А. Болотова, А.Г. Кузнецовой, М.Д. Левицкого, И.М. Реморенко, С.Л. Рубинштейна (системный подход); А.А. Вербицкого, В.В. Ермолаева, Е.С. Николаева, М.В. Ферапонтова и др. (когнитивный подход); А.Н. Леонтьева, Н.Г. Руденко, В.А. Сластёнина, (деятельностный подход); Н.В. Третьяковой (процессный подход); Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова, С.Д. Якушевой, (синергетический подход) и А.Ф. Латыповой и А.В. Дорофеева (персонифицированный подход).

Методология и методы исследования.

Методологическую основу исследования составили системный, деятельностный, процессный и синергетический подходы, обусловленные характером исследуемых явлений в социально-профессиональной и академической областях. Когнитивный и персонифицированный подходы позволили рассмотреть модель регионального общественно-профессионального сообщества, вовлечённого в процесс повышения качества образовательных результатов обучающихся и профессиональных компетенций педагогических работников.

Достижение цели исследования, а также проверка гипотезы потребовали использования теоретических (анализ, синтез и конкретизация) и эмпирических (изучение документов, литературы, регионального опыта) методов. Практико-ориентированный характер исследования обусловил описание эффективных управленческих и педагогических практик, имеющих место в системе общего образования Рязанской области.

Результаты исследования, обсуждение.

Общественно-профессиональное сообщество как понятие в настоящем исследовании имеет достаточно широкое значение. Данный термин в свете рассматриваемой проблемы можно расширить до общественно-профессионального педагогического сообщества. Его определение, предложенное здесь ранее, не противоречит позиции отечественных авторов. Так, Н.А. Вершинина, описывая сообщество, предлагает рассматривать его как совокупность структурно-ориентированных людей с общими интересами и повторяющимся общепринятым способом взаимодействия – общей социальной практикой. При

этом, члены педагогического сообщества объединены своей профессией, обусловившей общие для них нормы мышления, поведения и взаимодействия [2].

Сегодня нет общепринятой классификации понятий «сообщество», «ассоциация», «союз» и т.п., в том числе, с точки зрения их формального юридического оформления. Такая классификация выходит за рамки данного исследования, однако уточним основную позицию по этому вопросу.

Н.Н. Деменева и Е.Г Гуцу не исключают синонимичности педагогического сообщества и педагогической ассоциации и рассматривают ассоциацию как один из видов профессиональных сообществ [6, с. 111].

Их позиция не противоречит содержанию статьи 123.8 Гражданского кодекса Российской Федерации, где говорится о том, что ассоциация (союз) представляет собой объединение юридических лиц и (или) граждан, основанное на добровольном или на обязательном членстве и созданное для достижения общественно полезных целей, которое по решению своих членов может быть преобразована в общественную организацию [3].

В данном случае общественно-профессиональное педагогическое сообщество может представлять собой юридически оформленную организацию, например автономную некоммерческую в виде ассоциации, а может быть и неформализованным объединением. Это уточнение важно, поскольку в настоящем исследовании больший интерес представляет содержание деятельности сообщества, а не его юридическая форма. Содержание деятельности профессиональных педагогических ассоциаций и общественно-профессиональных педагогических сообществ является идентичным. Поэтому результаты исследований указанных ассоциаций являются актуальными и для педагогических сообществ, с точки зрения деятельностного подхода.

Выделяют основные направления деятельности общественно-профессиональных сообществ в сфере образования, среди которых – профессиональное общение педагогических работников, обсуждение и отбор лучших, в том числе инновационных практик на площадках организуемых ими или при их участии научно-методических конференций, «круглых столов», семинаров и вебинаров, экспериментальных площадок, научно-исследовательских и творческих групп и т.д. [6, с. 113].

Такое содержание деятельности отвечает идеологии Единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров России (ЕФС НМС), созданной в 2020 году в свете исполнения Указа Президента от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». Одним из её главных принципов стало взаимодействие «между субъектами научно-методической деятельности, обеспечивающее синергетический эффект от объединения и

использования ресурсов партнеров для разработки, апробации и внедрения инновационных моделей повышения квалификации и профессиональной переподготовки» [13]. Региональные профессиональные педагогические сообщества, ассоциации, клубы и т.д., в соответствии с Концепцией Системы, вошли в число таких субъектов.

Взаимодействие сообществ с организациями дополнительного профессионального педагогического образования, вузами в пространстве реализации ЕФС НМС объективно обуславливает такие её целевые эффекты как: повышение уровня профессиональных компетенций педагогических работников, предоставление им дополнительных возможностей для профессионального роста путём организации площадок демонстрации передового педагогического опыта и вовлечения в проектную деятельность, совершенствование качества дополнительного профессионального образования на уровне неформального повышения квалификации и внедрения программ наставничества. Эффективность взаимодействия в данных направлениях отвечает логике процесса достижения стратегических целей в области качества образования.

Исходя из позиции Т.Г. Новиковой и А.Е. Новикова, сообщества могут быть инструментами обратной связи, источниками информации о социально-профессиональных барьерах и институтами, дополняющими государственные структуры [12, с. 54].

Общность задач и взаимодополнение содержания деятельности педагогических сообществ и системы повышения квалификации позволяет реализовать персонифицированный подход к организации дополнительного профессионального образования, принцип непрерывности профессионального развития, соотносить образовательные программы с актуальными потребностями педагогического сообщества и изменениями в федеральных государственных образовательных стандартах, соединять педагогическую науку и практику.

При этом само сообщество имеет собственный развивающий потенциал. Некоторые исследователи отмечают, что оно обеспечивает непрерывность образования и самообразования педагогов, актуализацию субъектной позиции участников, развитие рефлексивной оценки собственного профессионального мировоззрения, что способствует качеству профессиональной деятельности. При этом необходимы специально созданные условия, в том числе высокий уровень мотивированности педагогов и их самоорганизации [17, с. 188].

И здесь процесс проектирования деятельности общественно-профессиональных педагогических сообществ требует использования системного, когнитивного, деятельностного, процессного, синергетического и персонифицированного подходов, позволяющих обеспечить единые

информационное, управленческое, организационное и образовательное поля для каждого из участников объединения.

Важность *системного* и *когнитивного* подходов обусловлена необходимостью выработки структуры, алгоритма деятельности сообщества, понимания его собственной роли в реализации ЕФС НМС России на важнейших базовых уровнях (региональном, муниципальном или школьном), а также принятия плана действий по повышению качества образовательных результатов.

Деятельностный подход позволяет организовать целенаправленную деятельность участников сообщества, обеспечить их индивидуальное и коллективное вовлечение во взаимообусловленные процессы.

Процессный подход способствует обеспечению непрерывности деятельности как самого сообщества, так и процессов управления качеством образования, в которые данное сообщество встроено, с фиксацией и анализом результатов, а также выработкой рекомендаций по преодолению дефицитарных явлений.

Синергетический подход к деятельности сообщества обусловлен тем, что оно представляет собой открытую самоорганизующуюся социально-профессиональную систему, для управления которой важен учёт резонансных факторов, способствующих групповой и индивидуальной мотивации в решении стоящих перед объединением специалистов задач.

Персонифицированный подход отвечает выполнению ряда существенных задач ЕФС НМС по индивидуализации сопровождения педагогов через различные формы наставничества с учётом потребностей участников образовательных отношений.

В этой связи также можно учесть и *средовый* подход. По мнению ряда исследователей, в его контексте сообщество правомерно рассматривать как среду со свойственными ей обоюдно значимыми влияниями, условиями и факторами профессионально-личностного и общественного развития [7].

Указанные подходы, принятые в системе образования Рязанской области, были положены в основу деятельности региональных предметных клубов, организованных на базе ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования» (РИРО) в 2016 году. Это создало условия для гармонизации деятельности в едином образовательном пространстве каждого из клубов и базовой организации дополнительного профессионального образования. Исходя из классификации Е.Г. Гуцу, Н.Н. Деменевой и С.А. Зайцевой, клубы являются региональными объединениями учителей-предметников [5, с. 66]. Они используют организационные и технологические возможности, а также методологические принципы РИРО, осуществляющего повышение квалификации – регионального

центра научно-методического сопровождения системы образования, субъекта ЕФС НМС.

В 2017 году клубы были объединены в Учительскую ассоциацию предметных клубов Рязанской области. Цель её деятельности – создание сообщества членов предметных клубов в Рязанской области для организации и координации профессионального взаимодействия педагогов, повышения их квалификации силами сообщества, взаимного обмена опытом, совершенствования профессиональной компетенции членов Ассоциации, выявления и поиска путей решения актуальных педагогических проблем, позитивное решение которых будет способствовать развитию образовательной системы региона.

Среди направлений – организация и проведение профессиональных конференций, семинаров, фестивалей, конкурсов, мастер-классов и других теоретико-практических мероприятий для членов сообщества и для всей системы общего образования Рязанской области; формирование информационных ресурсов в сети Интернет для дальнейшего использования членами Ассоциации в профессиональной деятельности; разработка учебно-методических материалов; осуществление деятельности по повышению квалификации членов сообщества и педагогических работников региона; мониторинговую, экспертную, аналитическую деятельность по вопросам развития региональной системы общего образования. Данные направления обозначены в Уставе Ассоциации, который размещён на её сайте.

Потребность в организации региональных предметных клубов возникла в период поиска инновационных форм взаимодействия специалистов института, ответственных за предметные области, и лидеров образования региона. Было организовано 14 клубов по большей части учебных предметов, включая лабораторию духовно-нравственного воспитания, объединившую преподавателей Основ православной культуры общеобразовательных организаций. В их состав вошли члены регионального методического актива из числа учителей высшей квалификационной категории, учителей-методистов, членов региональных предметных комиссий, руководителей крупнейших муниципальных предметных методических объединений, а также кураторы клуба от профессорско-преподавательского состава РИРО. Количество специалистов – участников одного клуба варьируется от 20 до 100 человек. При этом фактически к работе клуба имеют возможность подключиться все общеобразовательные организации Рязанской области: трансляция заседаний региональных предметных клубов осуществляется в режиме ВКС с предоставлением при необходимости роли спикера каждому слушателю. Постоянные участники ВКС – руководители муниципальных методических служб и муниципальных предметных методических объединений, которые принимают участие в обсуждении. Таким образом, в работу региональных предметных клубов вовлекаются представители муниципальных методических

активов, что формирует единое информационное, управленческое и научно-методическое пространство системы общего образования Рязанской области.

Создание клубов в 2016 году отвечало необходимости системы работы с результатами оценочных процедур, обозначенной Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки Российской Федерации. В круг оценочных процедур вошли: государственная итоговая аттестация, Всероссийские проверочные работы, а также Национальные исследования качества образования. РИРО стал одной из первых организаций дополнительного профессионального педагогического образования страны, сформировавший системную работу с их результатами. В ноябре 2016 года региональная система была представлена на I зимней Всероссийской конференции в Москве «Управление качеством образования – результаты исследований и контрольных мероприятий».

В основе деятельности региональных предметных клубов – управленческая модель научно-методического сопровождения региональной системы оценки качества образования цикличного характера. Она является актуальной и в настоящее время. Модель стала прообразом управленческого цикла, разработанного в ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования» и доработанного в РИРО в 2022 году в виде универсального целостного управленческого цикла [11, с. 70].

Основными её компонентами (этапами) являются:

1. *Сбор данных – результатов оценочных процедур / диагностики профессиональных компетенций (предметных, методических, коммуникативных и т.д., с 2021 г.).* Субъекты: министерство образования Рязанской области, Региональный центр оценки качества образования (РЦОКО), Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (ЦНППМ) на базе РИРО. Деятельность: сбор и соединение результатов оценочных процедур / диагностики профессиональных компетенций с содержанием контрольно-измерительных / диагностических материалов. Работа с результатами профессиональной диагностики осуществляется на данном и последующих этапах с использованием региональной цифровой экосистемы «Успех учителя» – технологической основы ЦНППМ и реализации принципа непрерывности профессионального развития [10].

2. *Анализ результатов оценочных процедур / диагностики профессиональных компетенций, выявление проблем и «точек роста»*. Субъекты: РЦОКО, ЦНППМ, региональные предметные клубы. Деятельность: сопоставление результатов оценочных процедур и содержания контрольно-измерительных / диагностических материалов. Здесь выявляются те разделы материалов, которые вызывают наибольшие затруднения. Кроме того, выявляются «точки роста» (при анализе результатов диагностики компетенций).

3. *Изучение и обсуждение эффективных педагогических практик*. Субъекты: РЦОКО, региональные предметные клубы, муниципальные методические службы. Деятельность: члены клуба, рассматривая проблемные поля в отношении образовательных результатов обучающихся и результатов диагностики профессиональных компетенций педагогических работников, предлагают к рассмотрению собственные или известные им эффективные практики, способствующие решению поставленных задач.

4. *Разработка программ развития, «дорожных карт», рекомендаций* для министерства образования Рязанской области, РИРО, муниципальных органов управления образованием, муниципальных методических служб, общеобразовательных организаций региона. Субъекты: региональные предметные клубы, региональное учебно-методическое объединение в системе общего образования (РУМО). Деятельность: региональные предметные клубы разрабатывают методические рекомендации для региональной системы общего образования по каждому предмету, исходя из результатов оценочных процедур. Данные рекомендации обсуждаются и утверждаются на площадке РУМО и направляются в министерство образования Рязанской области для рассылки в муниципальные органы управления образования и во все общеобразовательные организации. Рекомендации также учитываются РИРО при планировании курсов повышения квалификации. В части работы с ЦНППМ и результатами профессиональной диагностики члены регионального предметного клуба участвуют в разработке индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся в Центре.

5. *Оказание методической помощи* муниципальным органам управления образованием, муниципальным методическим службам, общеобразовательным организациям и педагогическим работникам. Субъекты: РИРО, ЦНППМ, региональные предметные клубы. Деятельность: РИРО на основе рекомендаций, результатов анализа и обсуждений осуществляет научно-методическое сопровождение региональной системы общего образования посредством курсовой подготовки (формальное повышение квалификации), групповых и индивидуальных консультаций педагогических работников, заседаний региональных предметных клубов, конференций, семинаров и вебинаров и других образовательных событий (неформальное повышение квалификации). В этой деятельности участвуют представители клуба – члены регионального методического актива. В ЦНППМ используется авторская методология, позволяющая реализовывать принцип непрерывности профессионального развития [9]. В соответствии с ней, в организации образовательных событий 2 и 3 контуров индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ), включающих индивидуальные стажировки, принимают участие члены региональных предметных клубов. Они являются также организаторами образовательных

событий, сопровождающих «выпускников» ЦНППМ до последующего их обучения в новом цикле профессионального развития.

6. *Мониторинг реализации программ развития, «дорожных карт», рекомендаций*. Субъекты: Министерство образования Рязанской области, муниципальные органы управления образования. Деятельность: проведение мониторинга использования рекомендаций РУМО, разработанных при участии региональных предметных клубов.

Сбор данных – результатов оценочных процедур / диагностики профессиональных компетенций (в новом цикле).

Таким образом, региональные предметные клубы как общественно-профессиональные сообщества являются субъектами реализации четырёх из шести этапов Модели. Здесь проявляются механизмы общественно-государственного управления в системе общего образования, включающие взаимодействие педагогической общественности и регионального органа исполнительной власти.

Кроме того, клубы являются эффективными экспертными площадками развития в рамках подготовки победителей региональных этапов профессиональных конкурсов к всероссийскому этапу. За последние 5 лет абсолютными победителями конкурсов («За нравственный подвиг учителя», «Педагогический дебют») стали 2 рязанских педагога, а лауреатами («Учитель года», «Воспитатель года», «Лучший учитель родного языка и литературы») – 4 человека.

Деятельность региональных предметных клубов, направленную на профессиональное развитие учителей в рамках реализации ИОМов характеризуют данные оценки уровня профессиональных компетенций слушателей ЦНППМ. Значительная группа обучающихся в Центре представляет школы региона с низкими образовательными результатами, рисковые профили которых обусловлены недостаточной предметной и методической компетентностью. Анализ итоговой диагностики полного освоения маршрутов дефицитарного характера продолжительностью 1 год показал увеличение доли учителей с положительной динамикой уровня профессиональных компетенций с 36,5% в 2022 году до 46,3% в 2024 году (44,8% – в 2023 году).

При этом высокую результативность подтверждает факт перехода с 2017 года 70% общеобразовательных организаций Рязанской области с низкими образовательными результатами в эффективный режим работы за 1-2 года.

Что касается региональных результатов государственной итоговой аттестации за последние 5 лет, то они ежегодно сопоставимы и коррелируются с общероссийскими. Выраженной положительной динамикой характеризуются результаты ГИА-11 по химии и биологии.

Безусловно, рассмотренные результаты опосредовано обусловлены деятельностью региональных предметных клубов Рязанской области как общественно-профессиональных сообществ, однако их деятельность, осуществляемая на основе региональных принципов и подходов, является одним из механизмов повышения качества общего образования. Она создаёт условия для повышения эффективности процессов, имеющих место в региональной образовательной среде – деятельностного компонента регионального образовательного пространства.

Разрабатываемые в нашей стране методики определения эффективности профессиональных сообществ представляют большой интерес и могут быть использованы как при оценке региональных предметных клубов, так и Ассоциации, что является проблемной областью для последующего исследования [1]. В данной статье в основу анализа эффективности были положены данные результативного характера.

Заключение. Исследование деятельности общественно-профессиональных сообществ как механизма повышения качества общего образования на региональном уровне подтверждает их эффективность в силу того, что они представляют собой часть региональной системы общественно-государственного управления, реализуемой в рамках единства управленческих принципов и подходов к научно-методическому сопровождению педагогических работников. При этом в основу деятельности сообщества положены результаты анализа оценочных процедур и диагностики уровня профессиональных компетенций.

Литература

1. *Белинова Н.В., Гуцу Е.Г., Деменева Н.Н., Зайцева С.А., Ханова Т.Г.* Анализ основных направлений деятельности региональных ассоциаций учителей // Перспективы науки и образования. 2021. № 6(54). С. 555-575. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47473992_64167764.pdf (дата обращения: 10.06.2025).

2. *Вершинина Н.А.* Роль профессиональных сообществ в становлении коммуникативной компетенции молодых педагогов ДОУ // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2014. № 2. С. 73. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-professionalnyh-soobschestv-v-stanovlenii-kommunikativnoy-kompetentsii-molodyh-pedagogov-dou/viewer (дата обращения: 09.06.2025).

3. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 N 51-ФЗ (ред. от 08.08.2024, с изм. от 31.10.2024). Статья 123.8. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/43f28edbcacaba2031f8afcb8782e2404cca5cf0/ (дата обращения: 09.06.2025).

4. *Гришина И.В*. Интеграционные механизмы взаимодействия педагогического вуза с общественно-профессиональными объединениями в регионе // Университет, открытый регионам: интеграционные механизмы взаимодействия педагогического вуза и регионов: сборник научных статей международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 20 октября 2022 года. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2022. С. 38-42. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50388488_15937783.pdf (дата обращения: 09.06.2025).

5. *Гуцу Е.Г., Деменева Н.Н., Зайцева С.А*. Виды профессиональных педагогических ассоциаций // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6-1. С. 66. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50160860_63486611.pdf (дата обращения: 09.06.2025).

6. *Деменева Н.Н., Гуцу Е.Г*. Анализ и оценка учебно-методического направления деятельности профессиональных педагогических ассоциаций // Народное образование. – 2022. № 6(1495). С. 110-119. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50176098_92405373.pdf (дата обращения: 08.06.2025).

7. *Демидова Н.Н., Зулхарнаева А.В., Лобжанидзе Н.Е*. Теоретические и прикладные аспекты оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций в России // Вестник Мининского университета. 2022. Т.10, № 4(41). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50048407_68716103.pdf (дата обращения: 09.06.2025).

8. Ежегодный отчёт Правительства Российской Федерации в Государственной Думе Федерального Собрания Российской Федерации. 26.03.2025 г. Стенограмма. [Электронный ресурс]. URL: http://government.ru/news/54597/ (дата обращения: 06.06.2025).

9. *Кашаев А.А*. Модель непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Рязанской области: концептуальные подходы // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6-1. С. 40. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50160834_56709420.pdf (дата обращения: 10.06.2025).

10. *Кашаев А.А., Ларина М.Е*. Цифровая образовательная экосистема «Успех учителя» как основа технологии управления качеством дополнительного профессионального образования педагогических работников Рязанской области // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 4. С. 3. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54387386_91814858.pdf (дата обращения: 10.06.2025).

11. *Кашаев А.А., Петренко А.А*. Методология и технология развития единого образовательного пространства современной школы. М.: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "КноРус", 2024. 528 с.

12. *Новикова Т.Г., Новиков А.Е*. Роль объединений, общественных организаций, союзов и ассоциации в повышении инновационной активности в образовании // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 6. С. 53-57. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17302615_90802743.pdf (дата обращения: 09.06.2025).

13. Распоряжение Минпросвещения России от 16.12.2020 N Р-174 (ред. от 16.01.2024) «Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров». [Электронный ресурс]. URL: https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-16122020-n-r-174-ob-utverzhdenii/?ysclid=mbnyntj03d214545204 (дата обращения: 08.06.2025).

14. *Смирнова Т.А., Двинский М.Б., Спиридонова А.И*. Совершенствование системы показателей оценки качества общего образования // Региональная экономика: теория и практика. 2022. Т. 20, № 5(500). С. 933-950. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_48451136_69608743.pdf (дата обращения: 06.06.2025).

15. Съезд представителей общественно – профессиональных сообществ (предметных ассоциаций) учителей и преподавателей учебных предметов. [Электронный ресурс]. URL: https://rusacademedu.ru/presscentre/sezd-predstavitelej-obshhestvenno-professionalnyx-soobshhestv-predmetnyx-associacij-uchitelej-i-prepodavatelej-uchebnyx-predmetov-2/?ysclid=mbkzekn06j244465360 (дата обращения: 06.06.2025).

16. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027/page/1 (дата обращения: 06.06.2025).

17. *Ханова Т.Г*. Оценка эффективности профессионального развития педагогов в контексте деятельности педагогических ассоциаций // Современный учитель – взгляд в будущее: Сборник научных статей Международного научно-образовательного форума. В 3-х частях, Екатеринбург, 17–18 ноября 2022 года. Том Часть 3. Екатеринбург: [б.и.], 2022. С. 187-189. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50124671_99715402.pdf (дата обращения: 09.06.2025).

РЕФОРМИРОВАНИЕ ПИОНЕРСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КИТАЯ: ГАРМОНИЗАЦИЯ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ

Ли Бо

аспирант 1-го года обучения
Института психологии и образования
Казанского федерального университета,
Казань, Россия

E-mail: bolee1552@yandex.ru

Валеева Роза Алексеевна

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики
Института психологии и образования
Казанского федерального университета,
Казань, Россия

E-mail: valeykin@yandex.ru

Аннотация. Китайские юные пионеры как организация для детей и подростков, созданная и возглавляемая Коммунистической партией Китая, после столетнего развития всегда выполняли историческую миссию по подготовке строителей и преемников социалистического государства. Вступая в новую эру, перед лицом вызовов глобализации и цифровизации, перед пионерской организацией стоит задача не только придерживаться политической идеи «воспитания людей для партии», но и внедрять инновации в организационной форме и модели воспитания. В 2017 году власти КНР заявили о начале реформы пионерской организации, цель которой – сделать ее более влиятельной и привлекательной для детей. В 2021 году был принят документ «Позиция ЦК КПК о всестороннем укреплении работы пионерских отрядов в новую эпоху». Внедрение этого документа знаменует собой новый этап систематического углубления реформы пионерской организации. Цель данной статьи – проанализировать исторические традиции, политику реформ и практические инновации в пионерской организации Китая.

Ключевые слова: пионерская организация, Китай, реформа, организационные инновации, воспитательная модель, интеграционное развитие.

Организация пионерских отрядов восходит к трудовым скаутам 1924 года, коммунистическим детским полкам (1927 – 1936) и антияпонскому детскому корпусу (1937 – 1945). Официально пионерские отряды в Китае были созданы в 1949 году. Развитие этой организации всегда было связано с китайской революцией и строительством социалистического государства. Эта двойная роль организации заложила традиционный фундамент «практического воспитания» в пионерских отрядах.

Символы и ритуалы пионерской организации (красные галстуки, флаги, церемония принятия в пионеры) имеют глубокий политический смысл. Например, красный галстук символизирует угол красного флага, а салют (пять пальцев правой руки над головой) означает, что интересы народа превыше всего [1]. Вступление в пионерскую организацию и другие торжественные процедуры укрепляют чувство организационной принадлежности. Например, на церемонии принятия в пионеры в школе №3 города Луохэ члены старших классов вручают красные галстуки новым членам организации и передают веру в то, что они «слушают и следуют за партией». Лозунг пионеров в КНР «К борьбе за дело коммунизма будьте готовы! – Всегда готовы!». Эти традиционные символы и ритуалы составляют начало политического просвещения пионеров.

Основные ценности пионеров можно представить в виде пяти составляющих любви: любовь к Родине, народу, науке, труду, социализму и четырех стилей деятельности: честность, смелость, активность, сотрудничество. Реализация этих ценностей опирается на принципы практичности, поэтапности и автономии. Принцип практичности предполагает интернализацию ценностей посредством трудового опыта, социальных услуг и других видов деятельности, таких как движение «Маленький джентльмен», когда пионеры помогают друг другу изучать правила культуры поведения. Принцип поэтапности связан с постепенным вхождением в команду и политическим ростом от члена пионерской организации к членству в Коммунистической лиге молодежи и в Коммунистической партии Китая [2]. Принцип автономии направлен на поощрение пионеров к самоуправлению в своей деятельности, например, через участие в принятии решений.

Реформирование пионерской организации, согласно концепции КПК, предполагает учет политических рамок реформы пионерских отрядов в новую эпоху. Программный документ «Позиция ЦК КПК о всестороннем укреплении работы пионерских отрядов в новую эпоху» ставит в качестве основной задачи настойчивое воспитание наследников коммунизма и акцентирует внимание на политическом позиционировании пионеров как «деле партии для детей и молодежи» [3]. Реформа фокусируется на трех основных направлениях: инновации организационной системы (устранение недостатков командообразования в

частных школах и средних учебных заведениях, расширение внешкольных комитетов рабочей молодежи, создание двухэтапной модели «школа + общество»); реконструкция системы поощрения (внедрение поэтапной оценки членства в партии и медали «Красный галстук» для повышение чувства гордости за свою организацию); идеологическое руководство (интеграция социалистической идеологии новой эпохи с китайской спецификой в отрядные мероприятия, укрепление воспитательной темы «Дети и партия»).

Концепция КПК предлагает новый путь «практического воспитания детей», который предполагает интеграцию ресурсов через создание практической образовательной базы для пионеров. Например, провинция Шаньдун выпустила 506 базовых онлайн-карт для пионеров. Механизмом координации является содействие четырехсторонним связям между правительством, школами, семьями и обществом. Например, провинция Ганьсу для интеграции внешкольных ресурсов создало системы «Совместное воспитание». Важны также инновации в брендинге через модернизацию традиционных программ «Юная военная академия», «Рука об руку» и внедрение новых форм, таких как научно-исследовательские поездки, волонтерство.

Научно-технические средства меняют и форму образования пионеров через создание онлайн-платформ. Например, в начальной школе Дунфэн в городе Хучжоу создана платформа «Цифровые пионеры», в которой представлены оцифрованная информация об истории пионерской организации и ее практической деятельности, а также микроуроки и интерактивные сессии вопросов и ответов. Интеграция виртуальной реальности также является интересной формой работы. Например, начальная школа Дунпо в городе Хуанган использует технологию VR для воспроизведения революционных сцен и повышения погружения в церемониальное образование. Управление данными осуществляется через обновление «Паспорта социальной практики пионеров в электронной версии, регистрация участия членов отряда в режиме реального времени и создание файлов роста.

Пионерская символика в новую эпоху также сталкивается с двойными вызовами. Некоторые коммерческие учреждения злоупотребляют изображением красного галстука. Поэтому в концепции КПК прописано требование совершенствования правил использования пионерской символики и жесткой борьбы с нарушениями [4]. Второй вызов связан с культурными инновациями, заключающимися в сочетании традиционных символов с поп-культурой, например, дизайн аниме-версии отрядов, привлечение пионеров к разработке игр в гаджетах на пионерскую тематику.

Исследования показывают, что вожатые также встречаются с проблемами, связанными с отклонениями в структуре знаний и высокой мобильностью.

Контрмеры включают оптимизацию системы обучения. Например, в округе Моцзян через «Проект Цинма» для повышения политической грамотности вожатых внедряют новые методы обучения, такие как обсуждение ситуаций и моделирование сценариев выхода из затруднений. Для совершенствования механизмов стимулирования в провинции Сычуань создали пионерскую студию, в которой лидеры проводят не менее 5 тренингов в год, чтобы стимулировать региональные инновации [5]. Для регулирования профессионального и карьерного роста предлагается включить работу вожатых в систему оценки званий учителей для повышения привлекательности этой работы.

Реформа пионерской организации глубоко укоренилась в процессе китайского марксистского взгляда на детей. Предложенная Лениным идея «детская организация – это школа для воспитания коммунистов» [2] в китайской практике переросла в образовательную цепочку «партия – лига – пионерская организация». Генеральный секретарь Си Цзиньпин подчеркнул, что «правильное воспитание детей и молодежи - это стратегическая задача», и поставил задачу, чтобы пионеры выполняли функции «резервной команды» и обеспечивали передачу красных генов из поколения в поколение [6]; [3].

Важной идеей реформирования пионерской организации является диалектическое единство традиций и инноваций. Жизнеспособность пионерской организации обеспечивается гармонизацией традиций и инноваций и включает в себя: быть верным: придерживаться основной функции политического руководства, поддерживать значимость красного галстука, пионерского салюта и других символов. К инновациям относятся расширение деятельности организации с помощью цифровых технологий для расширения деятельности организации, а также преодоление ограничений интернализации с помощью социальных ресурсов. Например, карта практического обучения пионеров провинции Шаньдун не только сохраняет традицию выездов на места, но и повышает удобство участия посредством онлайн-навигации и подсветки перфокарт.

По сравнению с европейскими и американскими молодежными организациями китайские пионеры уделяют больше внимания политическим атрибутам, чем функциям обслуживания. Например, американские бойскауты фокусируются на обучении навыкам на открытом воздухе, японская молодежная лига фокусируется на общественных услугах, в то время как идеологическое формирование китайских пионеров укрепляется с помощью таких мероприятий, как «Стремись быть хорошими членом общества в новую эру» [7]. Эта разница подчеркивает уникальность китайских пионеров, которые «воспитывают членов партии».

Столетняя история пионеров доказывает, что устойчивое развитие может быть достигнуто только путем усвоения духовных традиций и реагирования на

потребности времени в инновациях. Будущие реформы должны еще больше углубить работу по трем направлениям: во-первых, повысить эффективность образования с помощью цифровых технологий и избежать тенденции формализации; во-вторых, построить профессиональную систему поддержки вожатых, чтобы решить дилемму «размытой идентичности»; в-третьих, содействовать творческой трансформации символической системы и повышать привлекательность для современных подростков. Благодаря органическому слиянию традиций и инноваций, пионерская организация будет и впредь служить надежной гарантией воспитания новых людей, способных взять на себя ответственность за национальное возрождение.

Литература

1. Основные нормы этикета китайских юных пионеров // Китайские юные пионеры. (**中国少年先**锋队标志礼仪基本规范 // **中国少年先**锋队). http://www.jl54.org/jlgqt/uploadfiles/550328c0-bde8-4e91-9696-1d3d4fee7a5d.pdf

2. *Хэ Линь, Линь Сян, Ван Лань*. Китаизация и модернизация марксистского взгляда на ребенка - анализ ценности и значения на основе практики детского и молодежного движения в Китае // Гуандунские молодежные исследования. 2022. № 04. С. 13-25. (**何玲,林翔,王**岚.马克**思主**义儿童观的中国化时代化——**基于中国少年儿童运**动实践的价值意义分析 // **广**东青年研究. 2022. № 04. С. 13-25).

3. *Хуа Яогуо*. Политические атрибуты пионеров - мнение ЦК КПК о всестороннем укреплении работы пионеров в новую эпоху // Пионерская деятельность. 2021. 2021. № 04. С. 4-6. (华耀国.**突出政治属性**坚持鲜明基调——《**中共中央关于全面加**强新时代少先队工作的意见》学习体会 // **少先**队活动. 2021. № 04. С. 4-6).

4. Мнения ЦК КПК о всестороннем усилении работы пионеров в новую эпоху // Лига коммунистической молодежи Китая. 2021. № 02. С. 6-10. (**中共中央关于全面加**强新时代少先队工作的意见 // **中国共青**团. 2021. № 02. С. 6-10).

5. Программный документ: Административные меры по строительству Мастерской знаменитых учителей юных пионеров в провинции Сычуань (**政策文件**：**四川省少先**队名师工作室建设管理办法 // **四川共青**团). http://www.scgqt.gov.cn/image/2024/04/20240410092528298.pdf

6. *Чжан Сюйдун*. Детское и молодежное движение под руководством Коммунистической партии Китая: исследование концепций и истоков // Молодежная общественная наука Китая. 2023. № 01. С. 27-38. (张旭东.**中国共**产党领导下的少年儿童运动：概念及起始研究 // **中国青年社会科学**. 2023. № 01. С. 27-38).

7. *Ян Мин*. Развитие молодежных организаций в Китае на основе международного сравнительного анализа // Социальная наука молодежи Китая. 2015. № 01. С. 96-99. (杨名.**基于国**际比较分析的中国青年组织发展 // **中国青年社会科学**. 2015. № 01. С. 96-99).

РОЛЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В КИТАЕ

Люй Сяотун

аспирант 2 года обучения
факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

E-mail: 1774169147@qq.com

Аннотация. В статье рассматривается роль патриотического воспитания в процессе формирования профессионального мировоззрения будущих педагогов в Китае. Исследуется влияние патриотических ценностей на развитие профессиональной идентичности и духовно-нравственного сознания будущих учителей. Основное внимание уделено особенностям интеграции патриотического воспитания в педагогическое образование в условиях цифровой трансформации. В статье анализируются существующие методы и подходы к воспитанию патриотизма в китайской системе образования, а также их влияние на формирование мировоззрения будущих педагогов в контексте современной образовательной среды.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, мировоззрение, будущие педагоги, профессиональная идентичность, цифровая трансформация образования, Китай.

Введение. В последние десятилетия в Китае наблюдается серьезное внимание к формированию профессионального мировоззрения будущих педагогов. Одним из ключевых аспектов этого процесса является патриотическое воспитание, которое играет важную роль в формировании моральных ориентиров, ценностей и идентичности будущих учителей. Профессиональная идентичность будущих педагогов является фундаментом для качественного образования, а патриотизм способствует укреплению социальных и культурных основ образования в Китае.

Роль патриотического воспитания. Профессиональное мировоззрение представляет собой общую картину восприятия и отношения индивида к своей

профессии, формирующуюся в процессе долгосрочного профессионального обучения и практики, на основе таких факторов, как профессиональные ценности, этические нормы и социальная ответственность [1]. Для будущих педагогов эти факторы напрямую влияют на их педагогическое поведение и профессиональную квалификацию. В китайской педагогической философии педагог является не только носителем знаний, но и формирователем моральных и нравственных ориентиров у студентов. В этом контексте профессиональная компетентность учителя включает не только владение педагогическими умениями и навыками, но и сформированное мировоззрение с акцентом на социальную ответственность, культурную идентичность и педагогическую миссию. Патриотическое воспитание укрепляет у учителей осознание ответственности перед государством, нацией и обществом, заставляя их понимать, что основная задача их профессии заключается не только в передаче знаний, но и в передаче общественной морали и культуры. В Китае патриотическое воспитание тесно связано с культурным наследием. Профессиональное мировоззрение учителя не может существовать без признания национальной культуры и трансляции культурных ценностей, и патриотическое воспитание играет роль моста в этом процессе. Суть педагогической профессии заключается не только в передаче знаний, но и в формировании будущего общества и страны [3]. Через патриотическое воспитание учитель может четко осознать свою ответственность и миссию, связывая свои профессиональные ценности с целями развития страны.

Существующая система патриотического воспитания в Китае. В Китае патриотическое воспитание является не только основным общественным ценностным ориентиром, но и важнейшей частью профессиональной подготовки педагогов. Особенно значимым оно является в процессе образования в педагогических вузах. Китайские педагогические учебные заведения используют различные подходы для интеграции патриотического воспитания в систему подготовки будущих учителей. Одним из наиболее распространённых методов является включение патриотизма в курсы учебных дисциплин и курсы по идеологической и политической подготовке. Студенты педагогических вузов в процессе обучения должны не только овладеть профессиональными знаниями, но и пройти системное изучение идеологии на материале таких предметов, как «Теория идеологии и политики», «Философия марксизма», «Основы истории Китая и современной эпохи». Эти курсы помогают будущим учителям сформировать правильное восприятие истории, ценностей и мировоззрения через изучение национальной истории, культуры и революционного духа.

Кроме того, система образования Китая активно использует практическую деятельность для укрепления патриотического воспитания среди учителей. В педагогических вузах студенты-учителя имеют возможность участвовать в социальных практиках и волонтёрских проектах, которые обычно связаны с темами патриотизма. Например, студенты могут посетить «красные»

образовательные базы, участвовать в конкурсах на патриотическую тематику, а также принимать участие в тематических образовательных мероприятиях. Эти практические занятия не только усиливают у студентов-учителей чувство принадлежности к китайской истории и культуре, но и способствуют развитию их способности сочетать патриотические чувства с педагогической практикой [2].

Проблемы и возможности цифровой трансформации.

Инновации в методах преподавания. Цифровые технологии позволяют преподавателям применять более гибкие и инновационные методы обучения, например, проводить интерактивное изучение темы патриотизма через онлайн-платформы. С помощью виртуальных классов, онлайн-дискуссий и других форматов, студенты могут более глубоко понять суть патриотизма в ходе взаимодействия.

Персонализация и разнообразие патриотического воспитания. Цифровые платформы могут предоставлять персонализированные учебные ресурсы в зависимости от интересов и темпов обучения студентов. Такой индивидуализированный подход к обучению позволяет приблизить патриотическое воспитание к реальным потребностям студентов, помогая им не только понять суть патриотизма, но и формировать у них независимые ценностные суждения.

Глобализация информации и межкультурное общение. С развитием цифрового образования студенты получают доступ к мировой информации, а вместе с ним и доступ к идеям, взглядам, исходящим из различных культурных контекстов. Это требует от преподавателей в процессе патриотического воспитания усиленной работы по укреплению национальной идентичности с одновременным учетом культурного многообразия и инклюзивности в эпоху глобализации.

Вывод. Патриотизм играет ключевую роль не только в формировании моральных и этических стандартов, но и в укреплении профессиональной идентичности будущих учителей, что, в свою очередь, способствует качественному образовательному процессу. В условиях цифровой трансформации образования необходимо продолжать искать баланс между традиционными ценностями и инновационными методами для подготовки педагогов, способных эффективно работать в постоянно меняющемся мире.

Литература

1. *Чжу Мэнчу.* Исследование культивирования профессиональных ценностей студентов-учителей. Шеньянский нормальный университет. 2023. doi:10.27328/d.cnki.gshsc.2023.000115.

2. *Мяо Сяоцзин.* Инновационная практика патриотического воспитания на основе социалистической мысли с китайской спецификой Си Цзиньпина в новую эпоху. Китай военный – гражданский, 2025, (05):190-192.

3. *Лю Цзи, Сюэ Мэнцзяо.* Предложение и вдохновение ЮНЕСКО для содействия изменению профессионального статуса учителей. Журнала Шаньсийского нормального университета (издание по общественным наукам), 2025, 52(02):92-99.DOI:10.16207/j.cnki.1001-5957.2025.02.003.

РАЗДЕЛ II

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И КОНЦЕПЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX − НАЧАЛА XX ВЕКОВ (ДО 1917 ГОДА)

Бизяева Наталья Дмитриевна

кандидат педагогических наук, доцент РАО,
учитель истории ГБОУ «Школа №2097»,
член Научного совета по проблемам
истории образования и педагогической науки
при Отделении философии и теоретической педагогики РАО,
эксперт энциклопедии «Знание.Вики» Российского Общества «Знание»,
финалист Конкурса молодых ученых
на соискание Медали «Молодым ученым за успехи в науке»
Российской академии образования 2024 года,
Москва, Россия

E-mail: ndbzv@yandex.ru

Аннотация. В данной работе представлены результаты изучения вопроса об аксиологических основаниях, представлявших ценностный фундамент обучения педагогов начальной школы во второй половине XIX – начале XX столетия (до 1917 года). В результате осуществлённого анализа были определены ценностные ориентиры, отражённые в работах отечественных педагогов и мыслителей второй половины XIX века (в рамках антрополого-гуманистического, социально-антропологического и культурно-антропологического подходов) и начала XX века (антропоцентрического, психологоцентрического и социоцентрического направлений).

Ключевые слова: аксиология, ценности, педагогическое образование, Российская империя, учитель начальных классов, вторая половина XIX века, начало XX века.

Ценностные ориентиры, являющиеся приоритетными в образовательной политике государства и лежащие в основе педагогического образования, в значительной степени обуславливают аксиологические принципы профессиональной подготовки учителей начальной школы в педагогических институтах и колледжах. В связи с этим возрастает важность усиления аксиологических основ подготовки будущих педагогических кадров на основе позитивного исторического опыта осуществления педагогического образования учителей начальной школы для различных видов учебных заведений.

В основе аксиологического подхода к педагогическому образованию будущих учителей начальных классов лежит система ценностных установок, формирующих их видение мира и направляющих их профессиональный путь. Для подготовки учителей начальной школы ценности представляют собой ключевой философский и психологический аспект, а формирование профессиональных ценностных ориентиров выступает приоритетной задачей современной педагогической аксиологии [1].

Философские основы педагогического образования в России второй половины XIX – начала XX веков представляют собой сложный сплав различных идей и концепций, которые отражали не только требования времени, но и стремление общества к модернизации и прогрессу. Важнейшие философские течения, такие как гуманизм, реализм и идеализм, оказали значительное влияние на формирование педагогических взглядов того времени. Эти идеи способствовали осознанию роли образования как инструмента социальной трансформации и личностного развития [1].

Формирование ценностных ориентиров в профессиональной и личностной подготовки будущих учителей начальных классов с 60-х годов XIX века до 1917 года было тесно связано с социальными переменами, происходившими в России. Поэтому исторический контекст педагогического образования в России в указанный период также имеет огромное значение. Вторая половина XIX века была временем значительных социальных и политических изменений, когда Россия стремилась к модернизации различных сфер жизни общества и интеграции в мировое образовательное пространство. Появление новых образовательных учреждений, таких как земские школы, способствовало расширению доступа крестьянского населения к образованию, а также создавало почву для создания курсов, программ и иных способов повышения квалификации учителей начальных классов. Важно отметить, что именно в этот период в кругах научной и

педагогической общественности стало складываться осознание необходимости специальной подготовки педагогов, что выступило основой для формирования системы педагогического образования, ориентированной на потребности общества [2].

Основываясь на преобладающих в обществе смысловых и целевых установках, определяющих подготовку учителей начальных классов, можно выделить характерные этапы развития аксиологических оснований. В каждом из них чётко прослеживается определенная ценностная направленность, обусловленная историческим контекстом: период с 60-х годов до 80-х годов XIX века, 80-е-90-е гг. XIX века и с конца XIX до начала XX века. В эти периоды ценностные основания подготовки учителей начальной школы претерпевали существенные изменения, отражая потребности государства и общества, образовательную политику императоров Александра II, Александра III и Николая II, а также актуальные вызовы времени [1, 2].

Следует отметить, что во второй половине XIX – начале XX века в процессе формирования и эволюции аксиологических оснований педагогического образования учителей начальных классов наблюдалась закономерная несогласованность между теоретическими установками и реальной практикой в определении ценностных приоритетов. Педагогическая наука демонстрировала опережающую роль в формулировании новаторских целевых и смысловых ориентиров, что стимулировало дальнейшее развитие аксиологических основ работы образовательных учреждений, занимающихся подготовкой учителей для начальной школы [1, 3].

Прогрессивная российская психолого-педагогическая мысль эволюционировала в русле гуманистической системы ценностей, предопределив со второй половины XIX века формирование новой модели подготовки педагогов. Базой аксиологического подхода в педагогической подготовке учителей начальной школы являлись принципы гуманноориентированности, социосообразности, культуросообразности [1, 3].

Исходя из выделенных принципов построения системы подготовки учителей начальной школы и на основе анализа источников второй половины XIX века нами были представлены следующие направления подготовки учителей [3]:

– антрополого-гуманистическое направление (М.И. Демков, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, П.Д. Юркевич), в котором ярко проявлялись ценности индивидуальности и природосообразности, базирующиеся на гуманном отношении к личности обучающегося [1, 4];

– социально-антропологическое направление (Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов К.В. Ельницкий, Н.А. Корф, А.Н. Острогорский, Д.Д. Семёнов, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский), в котором фокус был направлен на ценности связи

будущего педагога с народом, на стремлении к его широкому просвещению и привитию ему основ культуры [1, 5];

– культурно-антропологическое направление (В.С. Соловьёв, В.В. Розанов, С.А. Рачинский), выражавшее культурообразующую миссию будущего учителя начальной школы [1, 6].

В начале XX века в образовательной сфере происходили изменения, связанные с внедрением гуманистических принципов, ставящих человека в центр внимания как наивысшую ценность. Это привело к переориентации педагогических подходов в сторону гуманизации и признания общечеловеческих идеалов. В процессе профессиональной подготовки учителей стали активно применяться гуманистический, антропологический и личностно-ориентированный подходы. Эти подходы служили аксиологической базой отечественной педагогической науки, определяя концептуальные основы педагогического образования. В связи с данными условиями в российской педагогической науке начала XX века можно выделить несколько ключевых аксиологических подходов к профессиональному и личностному развитию будущего учителя начальной школы. В рамках антропоцентрического подхода, в качестве приоритета рассматривалась развивающаяся индивидуальность с её системой ценностей и нуждами, определяющими структуру подготовки будущих педагогов (К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, М.М. Рубинштейн). Психологоцентрическое направление определяло аксиологические основы обучения будущего учителя, опираясь на область педагогической психологии, где особенно ярко проявлялись антропологические аспекты (П.П. Блонский, П.Ф. Лесгафт). Социоцентрический подход выделял приоритеты педагогического образования, базируясь на ценностях окружающего общества (В.П. Вахтеров, Д.И. Менделеев, Н.В. Чехов) [1, 6].

В целом, аксиологические основания педагогического образования учителей начальных классов в России изучаемого периода отражают стремление к формированию ценностей, которые могли способствовать развитию гармоничной личности и активного члена общества в соответствии с актуальными запросами государства и социума. Важнейшими аксиологическими ориентирами стали идеи нравственности, патриотизма, социальной ответственности и уважения к личности ученика. Эти ценности легли в основу педагогических программ и подходов, определяя не только содержание образования, но и методы работы с детьми. Учителя начальных классов должны были не только передавать знания, но и формировать у детей нравственные ориентиры, способствовать их эмоциональному и социальному развитию.

Роль учителя начальных классов в обществе в исследуемый период была неоценима. Учитель не только передавал знания, но и становился важным социальным ориентиром для детей и их родителей. Педагогическая деятельность учителя была связана с воспитанием гражданской сознательности, формированием

у детей уважения к культуре и традициям своего народа. В условиях социального и политического напряжения учителя часто выступали в роли посредников между различными слоями общества, способствуя развитию диалога и взаимопонимания. Это подчёркивало важность их роли не только как образовательных работников, но и как активных участников общественной жизни.

Современное значение аксиологических основ педагогического образования учителей начальных классов не может быть переоценено. Идеи и ценности, сформировавшиеся в России во второй половине XIX – начале XX веков, продолжают оказывать влияние на современное педагогическое образование. В условиях глобализации и стремительного изменения социально-экономических реалий важно сохранять и развивать аксиологические принципы, которые способствуют формированию гармоничной личности, способной адаптироваться к новым условиям и активно участвовать в жизни общества. Поэтому в процессе разработки и внедрения современных образовательных программ подготовки учителей начальных классов следует учитывать исторический опыт и ценности, которые были заложены в процессе становления педагогического образования в исследуемый период, адаптируя их к современным условиям.

Литература

1. *Константинова Н.Д.* Аксиологические основания теории и практики педагогического образования учителей начальных классов в России второй половины XIX − начала XX вв : специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Константинова Наталья Дмитриевна, 2021. – 218 с.

2. *Константинова Н.Д.* Государственные аксиологические основания отечественного педагогического образования учителей начальной школы в 50-70-е гг. XIX в / Н.Д. Константинова // Актуальные проблемы профессионального образования: Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, Саранск, 25–26 апреля 2022 года / Редколлегия: М.В. Антонова, Т.И. Шукшина (отв. ред.), Ж.А. Каско, В.И. Лаптун. – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2022. – С. 16.

3. *Богуславский М.В., Константинова Н.Д.* 2.1. Подготовка будущих учителей в России в XIX-начале XX вв.: аксиологические основы / М.В. Богуславский, Н. Д. Константинова // Подготовка профессионала XXI века: теоретические поиски и эффективные практики : Монография / Под редакцией А.В. Антюхова, С.К. Бондыревой. – Москва-Брянск : Московский психолого-социальный университет, Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского, 2020. – С. 97-117.

4. *Константинова Н.Д.* Роль духовно-нравственных и христианских ценностей в системе российского народного образования второй половины XIX века в трудах Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского / Н. Д. Константинова // Религия и общество - 16 : сборник научных статей XVI Международной научно-практической конференции, Могилев, 22 апреля 2022 года. – Могилев: Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, 2022. – С. 282-284.

5. *Константинова Н.Д.* Ключевые ценности отечественного образования в трудах К. Д. Ушинского / Н. Д. Константинова // Проблемы современного образования. – 2020. – № 2. – С. 103-107.

6. *Богуславский М.В., Константинова Н.Д.* Развитие аксиологических оснований подготовки учителей в Отечественной педагогической мысли второй половины XIX - начала XX века / М. В. Богуславский, Н. Д. Константинова // Потенциал историко-образовательного знания в психолого-педагогической подготовке будущего учителя : Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Москва, 29–30 октября 2021 года / Науч. ред. М.В. Богуславский, отв. ред. М.А. Гончаров. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2021. – С. 54-62.

7. *Константинова Н.Д.* Ключевые ценности педагогического образования будущих учителей в русле антропоцентрического похода К.Н. Вентцеля / Н.Д. Константинова // Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами : Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 23 января – 01 2021 года. Том Часть 1. – МАНПО: Международная академия наук педагогического образования, 5 за знания, 2021. – С. 515-518.

ИДЕИ Я.А. КОМЕНСКОГО, К.Д. УШИНСКОГО, Ф. БЭКОНА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ И САМООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ЖИЗНИ

Щапов Виктор Александрович

соискатель, старший инспектор
факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

E-mail: shchva.fpo@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу педагогических и философских идей Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского и Ф. Бэкона с позиций их актуальности для современной системы образования. Рассматриваются ключевые концепции: «корень знания» (базовые понятия как основа обучения), «помехи обучения» (влияние информационного шума), критика бесполезного знания, а также методология познания через опыт и теоретическое обобщение. Автор проводит параллели с современными вызовами: перегруженность учащихся, отсутствие практико-ориентированных учебных программ, слабая профориентация. В рамках своего исследования автором предлагаются следующие решения: введение курсов по предпринимательству, тайм-менеджменту, кооперация вузов с работодателями, обновление учебников с фокусом на реальные экономические и социальные условия. Подчеркивается роль образования как драйвера социально-экономического развития.

Ключевые слова: Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Ф. Бэкон, дидактика, педагогическая антропология, идолы познания, системность образования, профориентация, рыночная экономика, компетенции XXI века, учебник, предпринимательство, кооперация вузов и работодателей, адаптация выпускников, социально-экономическое развитие.

Ян Амос Коменский (1592-1670) чешский педагог. Получил образование в Херборнской академии и Гейдельбергском университете. Он был учителем в школе и священником в своей религиозной общине. Он создал классно-урочную систему образования, которой пользуются по сей день во всем мире. Основные труды Я.А. Коменского: «Материнская школа», «Пансофическая школа», «Великая дидактика», «Открытая дверь к языкам», «Лабиринт света и рай сердца», «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих», «Мир чувственных вещей в картинках».

«Корень» знания. В каждой науке нужно обучать базовому набору понятий, из которых проистекает все знание данной науки. Нужно, чтобы учащиеся поняли источник знания. Далее они сами будут выводить остальное знание, судить о предметах, явлениях, вещах. Я.А. Коменский сравнивал этот базовый набор знаний с корнем дерева, из которого произрастает все оно. «Дерево» – образ всей науки. Ветви дерева, листья, плоды – это части науки, ее ответвления. Если человек понимает базовый набор понятий, то он понимает корень научного знания данной области. Все остальное он сможет вывести сам. Он способен остальное понять, домыслить. Не нужно его обучать «ветвям», «коре» и «листьям». Покажите ему суть учения, корень, из которого все проистекает.

Помехи обучения. Есть разного рода занятия и увлечения у учащихся, которые вредят молодому человеку. Сознание ученика можно представить чистым как стекло. Различная суета, праздное время провождение, вредные привычки и вредные знания как бы покрывают пылью это стекло, по словам Я.А. Коменского. Поэтому нужно убрать эти помехи для пользы учащегося. Если эту мысль перенести на нашу реальность, то под образом этой «пыли» можно представить массу лишнего контента из интернета и социальных сетей. Избавление от чего принесет только благо любому учащемуся и не только.

«Не следует приниматься ни за что ненужное. Природа никогда не делает ничего бесполезного. Например, создавая птичку, природа не дает ей ни чешуи, ни плавательных перьев, ни жабр, ни рогов, ни четырех ног и ничего такого, что ей не нужно, а дает только голову, сердце, крылья и пр. Дереву природа не дает ушей, глаз, перьев, волос и пр., а лишь кору, лыко, сердцевину, корень и пр. …

Нужно преподавать только то, что приносит самую основательную пользу как в настоящей, так и в будущей жизни, и даже более в будущей...

Нужно изучать только ценное. Кому нужны пустяки? Какой смысл изучать то, знание чего не принесет пользы, а незнание не принесет вреда и от чего в дальнейшем возрасте придется отучиваться или что придется среди занятий забывать?» [1, с.65-66].

Я.А. Коменский написал книгу «Великая дидактика». В ней он говорил о том, как обучать всех всему. Он был религиозным человеком и считал, что каждому нужна мудрость, чтобы судить обо всем, нравственность и добродетель, проявляющаяся в поступках и поведении, любовь и почитание Творца.

В своем труде он описывал общий метод обучения. Он сравнивал свой метод с человеческой способностью взойти на самую высокую гору, если к ней приделают хорошие ступени и перила. Это сможет сделать каждый, у кого есть ноги. То же дело обстоит и с обучением, если мудрый учитель проложит ступени к вершине знания.

Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1871) — русский педагог. Окончил юридический факультет Московского университета. Преподавал в Демидовском юридическом лицее, в Гатчинском сиротском приюте. Был инспектором классов Смольного института. Работал за границей — изучал и описывал опыт передовых европейских школ. Был реформатором, что вызывало недовольство системы образования. Ему приходилось часто менять работу. Написал первые массовые учебники и руководства для начального обучения «Родное слово» и «Детский Мир. Хрестоматия», двухтомный фундаментальный труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Занимался общественной деятельностью.

У К.Д. Ушинского есть работы о народности общественного воспитания. В них он описывает системы образования и воспитания в разных странах. «Английское общественное воспитание существует, собственно, для аристократов, в тесном смысле этого слова, и дворянства, которое хотя не отделено от остальной массы народа никакими законными правами, но составляет на деле особенный класс» [2, с.59]. «Всякий образованный джентельмен практически обладает классическими языками и иногда достигает в этом такой степени совершенства, которая не часто встречается между учеными германскими филологами. … Но, главное в английском воспитании – это характер, привычка владеть собой, отличающая всякого истинного джентельмена» [2, с.62-63]. «Воспитание бедного класса … Это не более как милостыня, бросаемая богачом бедняку, подвиг христианского милосердия, с которым английский джентельмен так умеет связать свою родовую гордость, и, наконец, благоразумная мера предупредительной полиции и финансовый расчет общества, которому известно, что содержание в тюрьме, куда бедняк чаще всего попадает по невежеству, обходится дороже его воспитания» [2, с. 66].

Французские учебные заведения напоминают больше казармы. Дисциплина держится на принуждении, с одной стороны, и на развитии самолюбия, с другой. Для этой цели французские наставники изобрели множество гениальных средств: жалуют своих воспитанников орденами, производят их в чины, печатают их имена

в газетах. Система воспитания заставляет соревновать воспитанников друг другу. Французы изучают литературу по-своему, чаще всего на память. Они не углубляются в грамматические и филологические тонкости, но выучивают наизусть эффектные места из разных текстов. И цитируют фразы при всяком удобном случае. Дело даже доходит до того, что учащиеся научаются писать сочинения фразами Вольтера, Монтескье, Паскаля… Французские технические учебные заведения служат образцом для заведений такого же рода в других государствах Европы.

В США образование приняло государственное значение, т.к. сила группы и способность выживать в новых условиях зависела от образования в том числе. Религиозное воспитание отделяется от светского. Несколько общин, входящих в один округ, должны были содержать школу высшего разряда. Высшие школы в Америке не готовят своих воспитанников в коллегии, академии, семинарии, университеты. Их программы чрезвычайно разнообразны. Американцы соображаются с обстоятельствами и требованиями минуты. Публичные школы принимают на работу учителем даже студентов, приезжих людей, которые остановились в городе на короткое время, но могут рассказать что-то интересное и полезное. В школьном населении рано развивается патриотизм и привычка принимать участие в политической жизни общины, принимать деятельное участие в работе партий, митингов.

Константин Дмитриевич Ушинский показывает в своей работе системы обучения и воспитания в разных странах. Эти системы сформировались под влиянием исторических, социальных, экономических, политических условий жизни каждого народа. Поэтому преемственность педагогической системы другой страны не всегда возможна.

Фрэнсис Бэкон – английский философ и государственный деятель (1561- 1626). Окончил колледж Святой Троицы в Кембридже. Работал помощником посла, адвокатом, был избран в парламент и проработал там 36 лет. При короле Якове он занимает высокую государственную должность — становится лорд-канцлером. Вклад Фрэнсиса Бэкона в развитие науки был очень значительным. Он был одним из основателей науки Нового времени — науки, опирающейся на опыт. Среди главных его произведений можно выделить: «Опыты, или наставления нравственные и политические», «О достоинстве и приумножении наук», «Новый Органон», «Новая Атлантида».

Френсис Бэкон обратил внимание, что людям трудно понять истину, они заблуждаются в своих мыслях и понятиях. Он утверждал: «Идолы и ложные понятия, которые уже пленили человеческий разум и глубоко в нем укрепились, так владеют умом людей, что затрудняют вход истине... Есть четыре вида идолов,

которые осаждают умы людей. Для того чтобы изучить их, дадим им имена. Назовем первый вид идолами рода, второй – идолами пещеры, третий – идолами площади и четвертый – идолами театра» [3, С.21].

1. «Идолы рода находят основание в самой природе человека, в племени или самом роде людей... ложно утверждать, что чувства человека есть мера вещей... восприятия как чувства, так и ума покоятся на аналогии человека, а не на аналогии мира. Ум человека уподобляется неровному зеркалу, которое, примешивая к природе вещей свою природу, отражает вещи в искривленном и обезображенном виде» [3, с.22].

2. «Идолы пещеры суть заблуждения отдельного человека. Ведь у каждого помимо ошибок, свойственных роду человеческому, есть своя особая пещера, которая ослабляет и искажает свет природы. Происходит это или от особых прирожденных свойств каждого, или от воспитания и бесед с другими, или от чтения книг и от авторитетов, перед какими кто преклоняется...» [3, с.22].

3. Идолы площади. Они происходят как бы в силу взаимной связанности и сообщества людей. Они порождаются общением. Люди объединяются речью. Многие слова толкуются по разумению толпы. Это приводит людей к пустым и бесчисленным спорам и толкованиям.

4. Идолами театра Ф. Бэкон называет принятые или изобретенные философские системы, поставленные и сыгранные комедии. Все они представляют собой вымышленные и искусственные миры. «При этом мы разумеем здесь не только общие философские учения, но и многочисленные начала и аксиомы наук, которые получили силу вследствие предания, веры и беззаботности» [3, с23].

По Ф. Бэкону существует три пути познания. «Путь паука» - получение знания из «чистого разума». Этот путь игнорирует или значительно принижает роль конкретных фактов, практического опыта. Рационалисты как правило оторваны от реальной действительности, догматичны и, по Бэкону, «ткут паутину мыслей из своего ума». «Путь муравья» - получение знания, исключительно из опыта. Он не делает теоретических обобщений. «Путь пчелы» подразумевает объединение «пути паука» и «пути муравья». Вся совокупность фактов, опыт, экспериментальные данные должны всесторонне осмысливаться на основании теорий.

Фрэнсис Бэкон не только показывает, как должен происходить процесс познания, но и выделяет причины, которые препятствуют человеку (человечеству) получить истинное знание.

Перенесем мысли Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского и Ф. Бэкона на реалии нашего времени. У логиков и методологов есть такая схема понимания объектов окружающей действительности. Изучаемый объект должен быть рассмотрен с

разных сторон. Должны быть описаны свойства частей, из которых объект состоит, и общее строение объекта. Потом это понимание должно быть отражено в знаке: на чертеже, в модели или словесном описании. Если чертеж, модель, описание точны, то исследователь для дальнейших размышлений может обращаться к знаковым структурам, на них проводить исследования. При этом можно предполагать, что, производя преобразования на чертежах мы сможем получить преобразования с реальными объектами исследования в реальности их существования. Для иллюстрации приведем два простых примера. На уроке труда учитель показывает школьникам как сделать скворечник для птиц, которые прилетят весной. Он показывает чертеж и готовый скворечник в разобранном виде. Вот доски, вот размеры, вот инструмент для работы. При понимании общего замысла работы она не может быть не выполнена! Т.к. все просто до элементарного уровня. Если кто из детей еще не умеет пользоваться рубанком или пилой, напильником, то, конечно, школьный учитель по труду этому ребенка обучит. Возьмем пример чуть посложнее. Например, урок по ремонту и обслуживанию сельскохозяйственной техники, который проходит в колхозном ПТУ. Учащимся учитель объясняет устройство трактора. На стенах весят чертежи разных его узлов: двигателя, ходовой части, электрической системы и т.д. На столах у стен в разобранном виде лежат разные части трактора. Учитель объясняет механизмы работы каждого отдельного узла в тракторе и работу этой машины в целом. Также объясняет из опыта типичные причины поломки в разных узлах и способы их ремонта. Так готовят механиков в ПТУ. Выпускник училища не может после окончания обучения не починить трактор или другую сельскохозяйственную технику, т.к. он знает устройство и механизм работы каждой машины.

В нашей стране прошел период социалистического хозяйствования. Ныне мы живем в условиях рыночной экономики. В государстве много проблем самого разного толка. Возьмем для примера сферу экономическую и социальную. В психологии существуют понятия выученной беспомощности и ложных представлений о своей неуспешности. А, насколько точно современные учебники от школы до вуза описывают объект реальности под названием «наша современная жизнь»? Знание – сила! Это утверждали с давних времен! Сила государства зависит от силы ее граждан, в том числе и от их интеллектуальной подготовки. Система всеобщего образования привела после революции 1917 года к огромным социально-экономическим преобразованиям в стране.

Нам кажется, что может существовать проблема школьного и вузовского учебника. Если в учебнике отражены существенные стороны, механизмы и законы изучаемых сторон жизни, то как не могут учащиеся произвести перемен в этих областях жизни?! Например, в сферах экономической и социальной. Ведь, если в общеобразовательных школах по всей стране ввести курсы, объективно описывающие существенные стороны жизни нашего времени, то выпускники не смогут не научиться решать современные проблемы жизни. Не нужно обучать

ничему лишнему и пустякам, что не влияет на реальную жизнь, но что отнимает массу сил и времени у учащегося. О чем говорил еще Я.А. Коменский. Представьте о возможных переменах в масштабе всей страны, если только ввести в школе в старших классах на 2-3 года курсы по предпринимательству, развитию самостоятельности, пониманию устройства социальной системы и умению проводить деловые переговоры!? Инвестиция в образование может превратиться в новый скачок социально-экономического развития всей страны!

Что может сделать выпускник в значимых областях жизни своей личной и общественной, если ему даже не рассказывали о таких возможностях! Простой пример. Кому в свое время в учебных заведениях разного уровня рассказывали о том, что каждый может повлиять существенно на свою жизнь, если он поставит перед собой цели в таких сферах как: 1. учеба, работа, деньги; 2. отношения с друзьями, 3. семья, 4. здоровье и т.д.? Мы в свое время об этом даже не задумывались. Все должно было произойти как-то само собой.

Работа по профориентации. Насколько важна эта тема для каждого выпускника школы? В Японии эта работа поставлена до того хорошо, что выпускники образовательных организаций при устройстве на работу часто работают на выбранном рабочем месте до пенсии. А, у нас часто меняют не только место работы, но и профессию! Это не выгодно ни личности, ни государству.

У Глеба Архангельского мы находим интересную мысль. Он говорит, что время – это строительный материал, из которого мы строим свою жизнь. «Тайм-менеджмент - ... это технология, позволяющая использовать невосполнимое время вашей жизни в соответствии с вашими целями и ценностями» [4, с.9].

Фокус внимания можно сосредоточить вокруг понятий: время, требования жизни, задачи, общество и выпускник, выходящий в свет из вуза. Готов ли он к жизни? В общеобразовательных учреждениях ведется работа по профориентации учащихся. Эту работу можно улучшить. Можно включить в программу дополнительный курс. Рассказать учащимся об экономических переменах в обществе и показать путь личностной адаптации к этому. Дать им набор понятий, например, таких, как: самоопределение, методы поиска самого себя в профессии, самореализация, способности, желания, цели, проекты и продукты предпринимательства, их создание и продвижение, продажи, реклама, организация своего дела, нормативно-правовые отношения и документы для ведения своего дела.

Современная жизнь требует нового набора компетенций для успешной жизни в условиях рынка. Например, таких, как: умение работать с большим потоком информации, работать в условиях многозадачности, иметь развитые коммуникативные способности, вести деловые переговоры, уметь достигать цели, уметь экономически быть на плаву в условиях экономической нестабильности,

уметь брать на себя ответственность и доводить начатое дело до конца. Для успешной учебы любому студенту помогут навыки постановки целей и их достижения, навыки концентрации внимания, понимания текстов, эффективного чтения, конспектирования и запоминания информации, умение самостоятельно развивать полезные привычки. Для формирования вышеперечисленных компетенций также можно порекомендовать создать и включить в программу образовательных учреждений дополнительный курс.

Выпускник экономического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова Белов П.Н. предлагает создать систему взаимодействия вузов и работодателей, чтобы еще в годы студенчества произвести диагностику и самоопределиться студенту в выборе своего ремесла. А, вузу готовить студентов к работе в выбранной компании и конкретному рабочему месту. Курсовые и дипломные работы писать для решения задач работодателя, наладив диалог между заказчиками и научными руководителями. Для успешной реализации проекта наладить финансирование вуза работодателем. Что получаем в итоге? Студент еще в годы учебы находит себя в ремесле. В перспективе видит гарантированное рабочее место и готовится к работе на конкретном предприятии. Работодатель получает высококвалифицированные кадры, готовые выполнять задачи на их предприятии. Вуз получает дополнительное финансирование от заказчика образовательных услуг. Государство получает механизм качественной подготовки трудовых кадров.

Мы предлагаем формировать у учащихся мировоззрение, позволяющее адаптироваться к условиям рыночной экономики. Выпускникам образовательных организаций жить в этих условиях. Кроме мировоззрения нужны еще навыки, способности справляться с новыми задачами. Нужно произвести перемены на уровне учебников, нужны перемены в сфере профориентации. В общеобразовательных учреждениях нужно ввести курсы по скорочтению, навыкам самостоятельности и азам предпринимательства. Можно наладить кооперацию между вузами и предприятиями для целевой подготовки кадров на предприятия, где это возможно. Данные предложения должны помочь в адаптации выпускникам к жизни. Общество и государство уже через 2-3 года получат силы для подъема экономики и других проблем народа. Это путь прогресса через обучение подрастающего поколения.

Литература

1. *Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г.* Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.

2. *Ушинский К.Д.* Проблемы педагогики. – М.: Изд-во УРАО. 2002. – 592 с.

3. *Бэкон Ф.* Новый Органон. Опыты / Фрэнсис Бэкон; пер. с лат. С. Красильщикова, пер. с англ. З. Александровой. – СПб.: Азбука. Non-Fiction).

4. *Архангельский Г.А.* Тайм-драйв: Как успевать жить и работать / Глеб Архангельский. – 5-е изд. Доп. – М.: Манн, Иванов И Фербер, 2007. – 256 с.

КОНЦЕПЦИЯ «УЧИТЕЛЬ БУДУЩЕГО» В ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Баринов Владимир Иванович

кандидат культурологии,
учитель информатики МОУ «Ряжская СШ №4»,
член Совета молодых ученых и специалистов Рязанской области,
лауреат Медали «Молодым ученым за успехи в науке» РАО 2024 года,
г. Ряжск, Рязанская область

E-mail: sedriksakson@gmail.com

Аннотация. Цифровая трансформация системы образования стимулирует переход от традиционных дидактических подходов к смарт-модели, основанной на использовании смарт-устройств, смарт-технологий и цифровых платформ. Концепция смарт-образования способствует созданию индивидуальной траектории обучения, повышению доступности образовательных ресурсов, применению интерактивных методов и формированию компетентных кадров. Концепция «Учитель будущего» предполагает роль наставника, помогающего развивать творческие и аналитические способности учеников. Исследование, проведённое в Рязанской области, показало положительную динамику принятия педагогами нововведений, однако сохраняются трудности интеграции цифровых инструментов и проблемы возрастной структуры преподавательских коллективов.

Ключевые слова: образование, цифровая трансформация образования, смарт-образование, учитель, учитель будущего, смартизация, цифровизация.

Цифровая трансформация системы образования, обусловленная глубинными преобразованиями, вызванными масштабными процессами цифровизации и смартизации образовательных практик, дала импульс к возникновению качественно новых перспектив для внедрения инновационных педагогических подходов и модернизационных изменений в учебных процессах. Современные условия функционирования образовательной среды характеризуются значительным увеличением объема учебно-методической информации, что существенным образом превосходит потенциал традиционных

способов усвоения и переработки знаний. Данная ситуация формирует объективную необходимость разработки и имплементации инновационных стратегических направлений формирования компетенций как у педагогического сообщества, так и у обучающихся [1].

Цифровизация уже сегодня выходит далеко за рамки простого перевода традиционных учебных материалов в цифровой формат [2] и становится ключевым связующим звеном между педагогом и смарт-технологиями, включающими системы анализа больших объемов данных, методы машинного обучения и элементы искусственного интеллекта, обеспечивающие качественно новый уровень взаимодействия участников педагогического процесса.

Смартизация оказывает существенное влияние на повседневную практику педагогов, обеспечивая внедрение передовых инструментов обработки и передачи знаний через использование специализированного программного обеспечения, облачных вычислительных платформ и персональных гаджетов с встроенными функциями интеллектуальной поддержки. Это создает благоприятные предпосылки для внедрения автоматизированных методик контроля успеваемости учащихся, адаптации учебных курсов к индивидуальным потребностям обучающихся и значительного сокращения временных затрат на выполнение типичных рутинных операций.

Данные процессы, проникая в практики учебных заведений и предоставляя учителю арсенал, начиная от смарт-устройств и заканчивая смарт-технологиями, работающими в цифровой экосистеме, обеспечивает существенное повышение качества педагогического взаимодействия посредством организации персонифицированных траекторий развития и индивидуализированных дидактических моделей представления учебного материала.

Применение интеллектуально-аналитических систем и специализированных автоматизированных комплексов создаёт благоприятные предпосылки для углублённого осознания учащимися фундаментальных понятий и закономерностей, повышения степени интерактивности и обеспечения практики эффективного закрепления теоретических знаний путём выполнения виртуальных лабораторно-практических заданий, компьютерных симуляций, ситуационного моделирования и иных передовых технологических решений.

Следовательно, процесс цифровой трансформации образовательной среды становится основным драйвером ее обновления и определяет тенденцию перехода от традиционных дидактических подходов к высокоэффективной адаптивной модели смарт-образования, ориентированной на совершенствование коммуникации учителя с учеником, создание механизма оперативной оценки достижений учащихся, корректировки содержания учебных курсов и методики преподавания согласно уровню подготовленности каждого конкретного субъекта обучения [3]. Комплексная

реализация концепции смарт-образования формирует следующие направления научно-образовательной деятельности:

1. Индивидуализация образовательных траекторий.

Создание персонализированных условий для формирования компетенций обучающихся посредством учета индивидуальных когнитивных особенностей и предпочтений учащихся.

2. Цифровая доступность образовательных ресурсов.

Гарантированное предоставление равноправного доступа учащимся ко всей полноте информационно-коммуникационных цифровых учебных материалов вне зависимости от территориального местоположения и социально-экономического положения субъектов образовательной среды.

3. Интерактивизация учебно-воспитательного процесса.

Интеграция инновационных интерактивных методов и моделей организации педагогического взаимодействия между студентами, педагогическими кадрами и электронными образовательными платформами с целью повышения мотивации и продуктивности усвоения материала.

4. Профессиональная подготовка кадров нового типа.

Актуализация системы подготовки квалифицированных специалистов, обладающих востребованными профессиональными знаниями и практикоориентированными навыками, соответствующими потребностям цифровой экономики.

5. Повышение результативности образовательного процесса.

Использование передовых интеллектуальных технологий и технических решений для оптимизации методологии преподавания и повышения общей эффективности образовательной деятельности.

6. Адаптация учебных планов.

Динамическая корректура структуры и содержания учебных дисциплин, обеспечивающая достижение персональных целей каждого обучающегося субъекта.

7. Формирование метакогнитивных способностей.

Развитие у учащихся способности к автономному критическому осмыслению информации, принятию обоснованных решений и эффективному решению проблем.

8. Инклюзивность образовательной среды.

Обеспечение инклюзивного подхода, предполагающего создание условий доступности качественного образования для всех категорий учащихся, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья.

9. Постоянство модернизации образовательных стандартов.

Периодический пересмотр нормативных документов и дидактических подходов с учетом актуальных требований социума и технологических инноваций.

10. Мониторинг и оценка достижений обучающихся.

Осуществление систематической диагностики уровня успеваемости обучающихся и оперативной обратной связи, направленной на коррекцию педагогических процессов и повышение качества образовательного результата.

Актуализация парадигмы смарт-образования обусловливает формирование инновационного подхода к концепции педагогической деятельности в современных образовательных системах, предполагающего радикальное переосмысление функций педагога в контексте стремительного технологического прогресса и процессов глобализации. Традиционные методики передачи знаний объективно утрачивают свою эффективность ввиду изменений социокультурной и экономической реальности.

В связи с этим нами представляется концепция «Учитель будущего», предлагающая педагога новой формации, ментора инновационного типа, способствующего развитию творческих и аналитических способностей обучающихся, формирующего устойчивость к психологическим нагрузкам и повышающего готовность к решению комплексных проблем. Основная цель такого специалиста заключается не в простом информировании учащихся, а в формировании навыков самостоятельного поиска, анализа и эффективного применения получаемой информации в реальных жизненных ситуациях.

Функциональная структура деятельности, согласно концепту «Учитель будущего» базируется на нескольких ключевых аспектах:

1. **Индивидуализированное обучение.** Педагог разрабатывает персонализированные образовательные траектории, адаптивные к индивидуальным особенностям каждого студента, обеспечивая оптимальную динамику развития личности.

2. **Интерактивизация образовательного пространства**. Создание условий для интенсивного обмена информацией и опытом посредством применения цифровой экосистемы.

3. **Применение смарт-устройств и смарт-технологий**. Использование смарт-цифрового инструментария, включая мультимедийные средства, платформы

дистанционного образования и виртуальных лабораторий, позволяет повысить качество и привлекательность образовательного процесса.

4. **Формирование социально значимых компетенций**. Систематическая работа по воспитанию гибкости мышления, психологической стабильности и способности к эффективному взаимодействию в междисциплинарных командах является приоритетом педагогического воздействия.

Таким образом, концептуальная трансформация роли педагога направлена на создание эффективной образовательной среды, обеспечивающей максимальную реализацию индивидуального потенциала каждого учащегося и подготовку конкурентоспособных специалистов для динамично развивающегося мирового рынка труда. Поэтому сформировалась необходимость проведения комплексного исследования профессиональной педагогической деятельности учителя в условиях цифровизации и смартизации образовательной среды современной системы начального, основного и среднего общего образования.

Настоящее научное исследование нами проводилось на стыке двух приоритетных государственных стратегий – цифровизации образовательного пространства и сохранения традиций отечественного педагогического наследия. Данное исследование носит ярко выраженный междисциплинарный характер, интегрируя новейшие достижения науки и техники в сфере IT-технологий с фундаментальными основами классической отечественной дидактики.

Объектом изучения стали профессиональные компетенции педагогических работников появляющиеся в условиях реализации концепции смарт-образования. Особое внимание в ходе исследования уделено выявлению особенностей и закономерностей взаимодействия педагогов с электронными образовательными ресурсами, интеллектуально-построенной инфраструктурой образовательных учреждений и современными формами интерактивной связи участников учебно-воспитательного процесса. В рамках работы рассмотрены ключевые аспекты совершенствования профессиональной подготовки педагогов через освоение инновационных технологических решений и развитие необходимых квалификационных компетенций в динамично развивающейся информационной среде.

Результаты выполненного научного исследования и полученные эмпирические данные способствуют углублению понимания специфики трудностей, испытываемых профессиональными субъектами образовательного процесса в ходе реализации цифровой трансформации сферы образования, а также оценки особенностей внедрения и эксплуатации интеллектуальных устройств и смарт-технологий в практику профессиональной деятельности преподавателей.

С целью детального изучения обозначенных проблемных аспектов был организован масштабный социологический опрос педагогических кадров

образовательных учреждений Рязанского региона. Исследовательская процедура включала два последовательных этапа, различающихся методиками сбора первичных данных и объемом выборки респондентов.

На первом этапе диагностического мониторинга были получены сведения относительно восприятия учителями концепта «смарт-образования», качества доступности современных цифровых решений и готовности педагогов интегрировать новые технологии в образовательную деятельность. Методология первого этапа базировалась на проведении традиционного бумажного анкетирования среди сотрудников муниципальных образовательных учреждений Ряжского района Рязанской области в период учебного года 2021-2022 гг., где респондентами выступили 137 педагогов различных возрастных групп: младше 55 лет – 78 человек, от 55 лет и старше – 59 человек.

Второй этап исследовательской работы предусматривал дистанционное анкетирование педагогов образовательных учреждений всей Рязанской области посредством специализированных веб-сервисов Яндекс.Формы в течение учебного периода 2022-2023 гг. Процедура анкетирования основывалась на усовершенствованной версии опросника, дополненной пятью новыми блоками вопросов. Объем репрезентативной выборки составил 912 специалистов следующих возрастных категорий: младше 25 лет – 27 чел. (3,0%), 25-34 года – 78 чел. (8,8%), 35-49 лет – 399 чел. (45,0%), 50-59 лет – 232 чел. (26,2%), 60 лет и старше – 151 чел. (17,0%).

Анализ результатов исследования позволяет сформулировать аргументированный вывод относительно позитивной динамики изменений отношения педагогического сообщества к процессам цифровизации и смартизации образовательной сферы, включая внедрение парадигмы смарт-образования и применения смарт-устройств и смарт-технологий. Указанные тенденции обусловлены комплексным внедрением мероприятий национального проекта «Образование», способствующего обеспечению доступности указанных инновационных решений участникам образовательных процессов, параллельно решая проблему профессиональных компетенций посредством реализации программ повышения квалификации преподавателей. Вместе с тем выявлены сохраняющиеся структурные ограничения организационно-технического плана, затрудняющие эффективное использование цифровых инструментов в образовательном процессе. Помимо этого, отмечается устойчивое сохранение демографической структуры педагогического состава – доминирование возрастных категорий сотрудников, осложняющее интеграционные процессы новых информационных технологий в учебно-воспитательную деятельность.

Литература

1. *Баринов В.И.* Техногенная культура: SmartEducation // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2022. №02. С. 5-8. DOI 10.37882/2500–3682.2022.02.01.

2. *Строков А.А.* Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 2 (31). С. 15. DOI 10.26795/2307-1281-2020-8-2-15.

3. *Баринов В.И.* Смарт-образование в контексте современной смарт-культуры / Баринов Владимир Иванович // Дис. канд. культурологии: 5.10.1. Рязань. 2023. – 186 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАБОТЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ВУЗЕ

Володин Владимир Владимирович

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и методики начального образования
Благовещенского государственного педагогического университета,
финалист Конкурса молодых ученых
на соискание Медали «Молодым ученым за успехи в науке»
Российской академии образования 2024 года,
Благовещенск, Россия

E-mail: volodinmladshy2017@yandex.ru

Аннотация. В данной статье описаны результаты опытно-экспериментальной работы по внедрению концептуальной модели формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе. Исследование проходило на базе Благовещенского государственного педагогического университета с 2019 по 2023 гг. Выборка составила 97 студентов, обучающихся по педагогическому и психолого-педагогическому направлениям подготовки. Использованные методы диагностики, в том числе с использованием непараметрического статистического U-критерия Манна-Уитни, свидетельствовали об эффективности разработанной концептуальной модели.

Ключевые слова: педагогическая забота, готовность к педагогической заботе, концептуальная модель, будущие учителя, вуз, профессиональная подготовка.

Педагогическая забота возводится в ряд ключевых элементов профессиональной деятельности учителя. Формирование готовности к педагогической заботе особенно актуально в условиях персонификации образования – внедрения инклюзивных практик, проектирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, увеличения числа педагогических исследований, в основе которых лежит личностно-ориентированный подход. Стандартизация и цифровизация образования также обуславливает важность личностного развития будущих учителей, которые будут способны обеспечивать

психологическое благополучие обучающихся, условия для его полноценного развития. Исследование, проведенное среди студентов педагогического вуза, показало, что выраженная ориентированность на личностную модель взаимодействия с детьми характерна для небольшого числа будущих учителей (6 %, 7 %, 7 %, 11 % для студентов первых, вторых, третьих и четвертых курсов соответственно). При этом выраженная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия диагностирована в среднем у 31 % студентов [4]. Такие результаты отчасти могут быть связаны с недостаточной системностью работы по развитию личностных качеств будущих учителей. В дальнейшем это приводит к тому, что молодые специалисты испытывают затруднения в установлении диалога с учениками и обеспечении благоприятной образовательной среды с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Литературный обзор по теме исследования позволил выявить дефициты в разработке проблемы формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе. В то же время, существуют теоретические и методические предпосылки к решению настоящей проблемы. В частности, А.А. Барановым и М.В. Андреевой изучены механизмы педагогической заботы и её структура. Отдельно стоит отметить значение педагогической заботы для самого учителя, которое выражается в мобилизации его ресурсов (забота «затрагивает» личность в целом), активизации личностно-профессионального развития [1]. В.В. Быстрова, изучающая проблему педагогической заботы о подростках, находящихся в ситуации социального неравенства, разработала этапы подготовки учителей к педагогической заботе, сформулировала методические рекомендации [2]. Несомненно, особое влияние на разработку представленной проблемы оказали труды И.П. Иванова, где забота выступает ключевым звеном разработанной им воспитательной системы [5]. В то же время, формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе – концепции и методического обеспечения данного процесса – еще не было предметом специального изучения, что делает настоящую тему актуальной и перспективной.

Разработанная модель отражает концепцию – «систему знаний о педагогическом явлении, объединенную ведущей идеей и во взаимосвязи социокультурного, логико-гносеологического, практического аспектов, реализующих научно-теоретическую и конструктивно-технологическую функции» [7, 109]. При построении модели мы опирались на труды В.В. Краевского [6], В.П. Беспалько [3], Е.В. Яковлева, Н.О. Яковлевой [8]. Модель подставлена на рисунке 1.

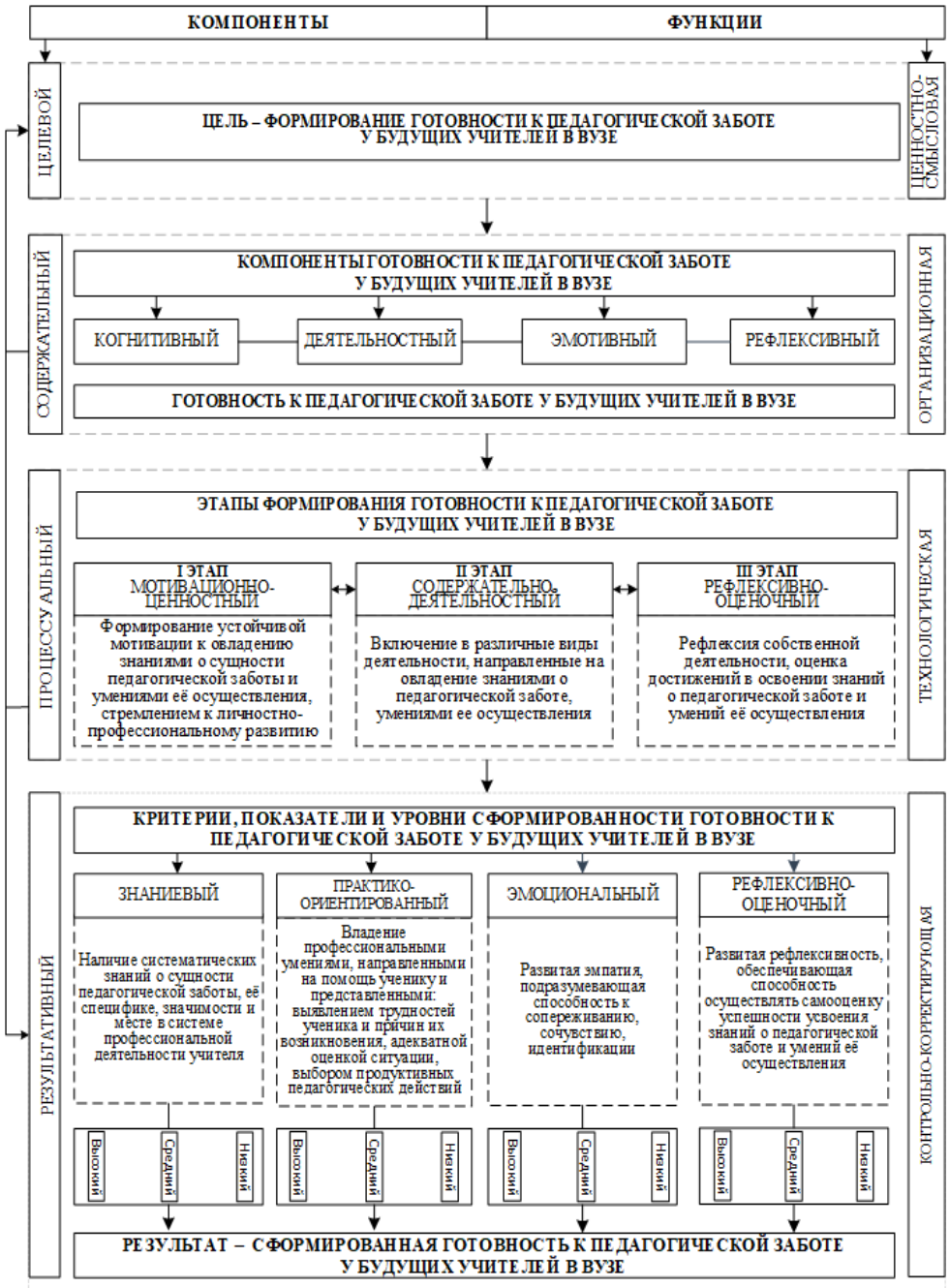


Рисунок 1. Концептуальная модель формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе

Обратим внимание на процессуальный компонент модели. Содержание этапов формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе представлено в таблице 1.

Таблица 1.

Содержание этапов формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе

№ п/п	Этап	Цель	Содержание
1.	Мотивационно-ценностный	Формирование *мотивации* к овладению знаниями о педагогической заботе и умениями её осуществления; развитие *эмпатии*; интериоризация профессионально-педагогических *ценностей*	Программа «Педагогическая забота и личность учителя»; анализ и преобразование концепций отношений; работа с «картой воспоминаний»; выполнение психологических упражнений
2.	Содержательно-деятельностный	Расширение и углубление *знаний* о педагогической заботе, формирование и развитие *умений* педагогической заботы	Программа «Педагогическая забота в профессиональной деятельности учителя», обогащение программ профильных дисциплин, производственные и педагогические практики, участие в социально значимых мероприятиях
3.	Рефлексивно-оценочный	Активизация *рефлексии* собственной деятельности, оценки достижений в освоении знаний о педагогической заботе и умений её осуществления	Рефлексивные методы и технологии (кейс-технологии, деловые игры, проектная деятельность, «Frayer», «WorldCafe», «Placemet», «Fishbone», «Word'sCloud»).

Результаты диагностики показали динамику в уровне формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей. Результаты сведем в таблицу 2.

Таблица 2.

Сводные результаты диагностики готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе

№ п/п	Группа	Критерий	Входная диагностика (в %)			Итоговая Диагностика (в %)		
			В	С	Н	В	С	Н
1.	ЭГ-1	Знаниевый	6	24	70	36	42	22
		Практико-ориентированный	6	24	70	28	48	24
		Эмоциональный	12	15	73	28	39	33
		Рефлексивно-оценочный	6	21	73	27	40	33
		Qгпз	*1,36*			*1,99*		
		Уровень	*Низкий*			*Средний*		
2.	ЭГ-2	Знаниевый	3	31	66	31	44	25
		Практико-ориентированный	13	21	66	38	41	21
		Эмоциональный	13	28	59	22	59	19
		Рефлексивно-оценочный	6	25	69	28	50	22

		Qгпз	*1,42*			*1,96*		
		Уровень	*Низкий*			*Средний*		
3.	КГ	Знаниевый	3	22	75	3	28	69
		Практико-ориентированный	9	13	78	9	19	72
		Эмоциональный	13	22	66	16	31	53
		Рефлексивно-оценочный	13	28	59	16	34	50
		Qгпз	*1,44*			*1,48*		
		Уровень	*Низкий*			*Низкий*		

Качественный анализ результатов показал положительные изменения по изучаемым критериям. Студенты смогли описать сущность, функции, специфику педагогической заботы в соответствии со своим профилем подготовки. В написанных ими сочинениях-эссе прослеживалось осознание значимости педагогической заботы. Некоторые фрагменты сочинений-эссе студентов четвертого курса: «Педагогическая забота – это необходимый элемент профессиональной деятельности учителя. Из-за того, что забота о ребенке воспринимается как должное и само собой разумеющееся, систематизированной и целенаправленной подготовке к педагогической заботе уделяется не так много внимания. А ведь заботиться об ученике нужно уметь», «Педагогическая забота – это не просто уважение ученика и его поддержка в трудных ситуациях. Это набор специальных знаний, умений и, что самое главное, личностных качеств педагога, которые нужно целенаправленно развивать», «Рост психологической напряженности делает заботу о детях особенно важной сегодня. Многие дети приходят в школу из семей, где им недостает любви и поддержки. Задача учителя заключается в том, чтобы отчасти восполнить родительские функции». Заботливое отношение проявлялось у студентов между собой, в ходе учебно-профессиональной деятельности. Они стали более внимательны к чувствам и проблемам учеников, уделяли больше внимания решению возникающих у детей трудностей. Увеличилась способность к саморегуляции и эмоциональной устойчивости в сложных педагогических ситуациях. Студенты стали чаще и глубже анализировать свою деятельность, что особенно проявлялась в процессе решении кейс-задач. Использование непараметрического статистического критерия (U-критерий Манна-Уитни) подтвердило сдвиг значений по каждому критерию. В частности, между ЭК-1 и КГ Uэмп по критериям составили: 0,000* (знаниевый), 0,001* (практико-ориентированный), 0,001* (эмоциональный), 0,006* (рефлексивный) в то время, как между экспериментальными группами Uэмп по критериям составили: 0,281 (знаниевый), 0,780 (практико-ориентированный), 0,833 (эмоциональный), 0,248 (рефлексивный).

Проведенное исследование позволило получить ряд результатов и сделать выводы:

1. Проблема формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе актуальна, что обусловлено рядом факторов: тенденциями

современного образования (распространение инклюзивных практик, увеличение индивидуальных образовательных маршрутов), возрастающими рисками для психологического благополучия современных школьников.

2. Успешность формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе обеспечивается внедрением в образовательный процесс концептуальной модели, состоящей из целевого, содержательного, профессионального и результативного компонентов. Действующие в системе элементы модели позволяют обогатить знания студентов о педагогической заботе, а также развить умения её осуществления; активизировать интериоризацию профессионально-педагогических ценностей; развить рефлексию и эмпатию, выступающих в качестве компонентов педагогической заботы.

Литература

1. *Баранов А.А., Белокрылова М.В.* Педагогическая забота как атрибут профессионализма субъекта обучения и воспитания // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2007. № 11. С. 59-62.

2. *Быстрова В.В.* Воспитательная система организации педагогической заботы о подростках, находящихся в ситуации социального неравенства // Человек и образование. 2014. № 2 (39). С. 140-144.

3. *Беспалько В.П.* О возможности системного подхода в педагогике // Педагогика. 1990. № 7. С. 7-13.

4. *Володин В.В.* Диагностика ориентированности на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми у студентов педагогического вуза // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2024. № 4 (24). С. 24-33.

5. *Иванов И.П.* Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

6. *Краевский В.В.* Методология педагогического исследования. Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

7. *Харланова Е.М.* Педагогическая концепция с позиций постнеклассической науки: структура, функции, методы // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2017. № 3. С. 107-112.

8. *Яковлев Е.В., Яковлева Н.О.* Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

ТЕХНОЛОГИЯ АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ: КОНЦЕПЦИЯ, ПОДХОДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Кузнецов Максим Юрьевич

адъюнкт факультета подготовки
научно-педагогических и научных кадров
Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя,
Москва, Россия

E-mail: makskyzn123@gmail.com

Аннотация. Современные образовательные системы сталкиваются с вызовами, связанными с необходимостью индивидуализации процесса обучения, учитывая разнообразие образовательных потребностей, уровня подготовки и когнитивных способностей обучающихся. В этих условиях адаптивные системы обучения становятся важным инструментом повышения качества и эффективности образовательного процесса. Цель работы заключается в определении проблемных областей адаптивной системы обучения и положительных особенностей внедрения системы в образовательный процесс.

Ключевые слова: траектория, технология, ключевые элементы, мотивация, виртуальная реальность, дополненная реальность, игровые элементы.

Адаптивные образовательные программы не являются новым явлением в современной науке. Еще в 1950–1960-х годах ученые задумывались об адаптивных образовательных системах, которые подстраивались бы под потребности учащихся. Б.Ф. Скиннер, А.К. Краудер, Г. Паск активно разрабатывали механизмы адаптивного обучения и создавали новые алгоритмы обучения. Следующим шагом в адаптивном обучении стала персонализация образовательных процессов, которая нашла свое выражение в построении индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий. Непосредственными элементами персонализированного обучения являются персонализированная учебная программа, диагностика текущих знаний, образовательные стратегии, избыточное количество разнообразных заданий разного уровня сложности [8].

Технология адаптивной системы обучения (далее – АСО) представляет собой перспективное направление в развитии образования, способное обеспечить индивидуальный подход к обучению и повышение его эффективности. Однако успешное внедрение АСО требует учета технических, педагогических и этических аспектов, а также активного взаимодействия разработчиков технологий, педагогов и исследователей [12].

Адаптивные системы обучения становятся важным инструментом, способным трансформировать традиционные методы образования (развить, адаптировать). Их развитие направлено на интеграцию передовых технологий, таких как искусственный интеллект (далее – ИИ), обработка больших данных и когнитивные науки, для создания индивидуализированного обучения [10]. Использование ИИ в сборе, хранении и интерпретации информации персонально или группы обучающихся облегчат административные задачи и оптимизирует процесс.

АСО – это технология, основанная на использовании данных об индивидуальных особенностях обучающегося для динамического изменения содержания, методов и темпа обучения. Основная цель АСО – создание персонализированного образовательного опыта, который обеспечивает максимальное соответствие обучения потребностям каждого учащегося [1]. Адаптивные системы обучения включают в себя следующие ключевые элементы (характеристики):

1. Диагностика уровня знаний и навыков – тестирование, сбор данных о стиле обучения, когнитивных особенностях и мотивации обучающегося.

2. Адаптация контента – автоматизированный выбор учебных материалов, методов и форматов подачи информации.

3. Мониторинг и корректировка процесса – постоянный анализ прогресса обучающегося и внесение изменений в образовательную траекторию [11]. Современные АСО используют образовательную аналитику для обработки огромных объемов информации о процессе обучения, в том числе с использованием ИИ. Это включает:

– Анализ прогресса обучающегося на основе его действий в системе (результаты тестов, время работы с материалом, повторяемость ошибок).

– Прогнозирование вероятности успешного освоения курса.

– Создание обучающей траектории на основе предиктивных моделей.

Пример: использование платформы DreamBox, где алгоритмы анализируют каждое действие учащегося в реальном времени и мгновенно адаптируют задания [2].

Включение игровых элементов в адаптивные системы обучения способствует росту мотивации. Геймификация предполагает использование достижений, наград, уровней сложности и игровых сценариев для стимулирования интереса обучающихся.

Пример: система Duolingo адаптирует сложность заданий и предлагает игровые задачи, соответствующие уровню знаний пользователя [13].

АСО нового поколения учитывают не только индивидуальные характеристики обучающегося, но и его взаимодействие с другими участниками образовательного процесса: формирование групп на основе когнитивных стилей; организация коллективных проектов с учетом индивидуальных сильных сторон участников.

Пример: платформа PeerWise, которая адаптирует задания для совместного обучения на основе вклада каждого обучающегося. Развитие технологий эмоционального анализа позволяет системам отслеживать эмоциональное состояние учащегося и корректировать процесс обучения: анализ мимики, жестов и тона голоса; внесение изменений в темп подачи материала или предоставление дополнительной мотивации [2].

Пример: использование технологии Affectiva в образовательных приложениях для оценки вовлеченности обучающихся.

На современном этапе адаптивное образование является более разработанным понятием и включает в себя следующие структурные элементы:

1. персонализация, как необходимое условие современного образовательного процесса;

2. вариативность содержания образовательных программ, выстраиваемых в соответствии с личными образовательными целями (потребностями);

3. цикличность обучения, которая выражается в целесообразных и обоснованных программных циклах (этапах);

4. мотивационно-ценностный компонент рассматривает образовательный процесс с точки зрения достигнутых результатов и того, какой «ценой» они были достигнуты;

5. целостность образовательного процесса – это единство и гармоничное взаимодействие всех его компонентов;

6. релевантность – степень соответствия содержания образовательной программы информационным потребностям обучающихся;

7. наставничество как система адаптации и профессионального развития обучающихся.

Современные технологии, такие как алгоритмы машинного обучения, позволяют анализировать большие массивы данных об обучающихся. Это обеспечивает точность в диагностике их потребностей и динамическую адаптацию учебного процесса. АСО ориентируется на активное участие обучающихся в процессе формирования знаний, умений и навыков (компетенции). Это достигается за счет интерактивных задач, симуляций и сценарного обучения, которые ускоряют развитие критического мышления. Учебные программы в рамках АСО разрабатываются как набор взаимосвязанных модулей, которые могут быть адаптированы под конкретные цели и уровень знаний обучающегося. При внедрении адаптивной системы обучения в образовательный процесс могут возникнуть следующие вызовы (проблемы) [4]:

1. Разработка адаптивной системы требует значительных инвестиций в инфраструктуру, программное обеспечение и обучение персонала. Для многих образовательных учреждений это становится существенным барьером.

2. Сбор и анализ персональных данных учащихся вызывает опасения относительно их конфиденциальности. Важно разрабатывать системы, соответствующие международным стандартам защиты данных, таким как GDPR.

3. Не все дисциплины легко поддаются адаптивному подходу. Например, в гуманитарных науках сложнее структурировать и автоматизировать индивидуальные траектории обучения, чем в технических дисциплинах.

4. Эффективное использование АСО требует от педагогов новых компетенций, таких как: умение работать с аналитическими системами, интерпретировать данные и корректировать образовательный процесс [7].

В свою очередь внедрение адаптивной системы обучения в образовательный процесс обладает следующими преимуществами: индивидуализация обучения; предоставление образовательного контента в соответствии с потребностями каждого обучающегося; увеличение мотивации; персонализированный подход способствует повышению интереса к обучению; эффективность и экономия времени; адаптация содержания позволяет сократить время на изучение материала, уже известного обучающемуся.

АСО в будущем могут быть интегрированы с виртуальными помощниками (чат-ботами), способными отвечать на вопросы обучающихся, направлять их в процессе обучения и предлагать дополнительный контент [5]. Использование облачных технологий и искусственного интеллекта делает возможным внедрение АСО в регионах с ограниченными ресурсами. Это способствует уменьшению образовательного разрыва. Объединение знаний из педагогики, психологии, когнитивных наук и информационных технологий создаёт основу для разработки более эффективных и сложных адаптивных систем. Технологии блокчейна могут повысить прозрачность хранения данных и создать децентрализованные системы

сертификации и мониторинга прогресса обучающихся. Примеры внедрения адаптивной системы обучения в образовательный процесс:

1. Системы на базе LMS (Learning Management Systems), платформы, такие как Moodle и Canvas, предоставляют возможность реализации адаптивных учебных траекторий [3].

2. Коммерческие образовательные платформы, к примеру, Khan Academy используют адаптивные алгоритмы для подбора контента и оценки прогресса обучающихся.

3. Гибридные модели обучения, сочетающие традиционные методы с АСО активно применяется в высшем образовании, особенно в технических и медицинских специальностях [9].

Указанные ресурсы должны охватывать все позиции и задачи образовательной оргазации, следовательно, сохранять баланс всех элементов образовательного процесса, направленных как индивидуально на обучающегося, так и на группу обучающихся. Далее в рисунке 1 указано колесо критического баланса элементов [6], которые должны отслеживаться, оцениваться или корректироваться в зависимости от ситуации. На рисунке представлены все основные элементы АСО, но необходимо отметить, что они могут исключаться и заменяться зависимости от необходимости.

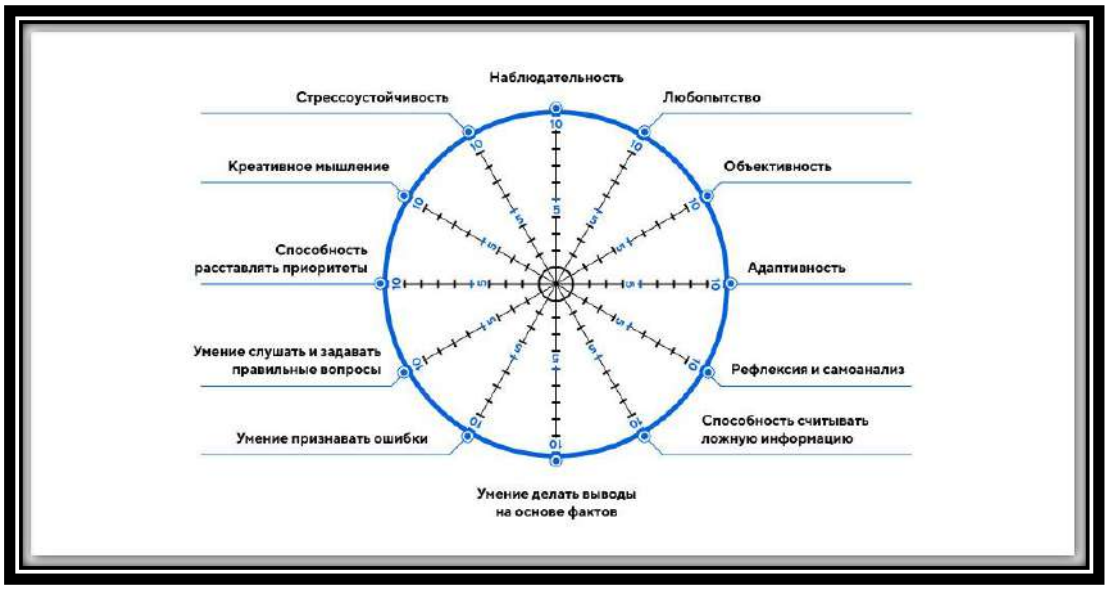


Рисунок 1. Колесо критического баланса.

В рамках персонализированного подхода обучающийся также развивает универсальные компетенции, такие как: аналитическое мышление, стрессоустойчивость, коммуникабельность, инициативность. В данном случае персонализированное образование не только позволяет обучающемуся наращивать профессиональные компетенции, но и в большей степени развивает его личность.

Адаптивные системы обучения представляют собой перспективное направление, способное радикально изменить подходы к образованию. Они позволяют сочетать традиционные педагогические методы с передовыми технологиями, обеспечивая индивидуализацию и доступность знаний. Однако для успешного внедрения этих систем необходимо решать как технические, так и организационные задачи, а также активно привлекать педагогов, исследователей и разработчиков для создания качественных образовательных продуктов. Будущее адаптивных систем обучения связано с интеграцией следующих технологий: облачные вычисления для обработки и хранения больших данных; интернет вещей для создания обучающей среды, реагирующей на поведение обучающегося; виртуальная и дополненная реальность для создания интерактивных и иммерсивных образовательных программ.

Литература

1. *Абалян Ж.А*. Персонализированный подход в обучении. ретроспективный анализ и обзор современных определений // МНКО. 2024. №1 (104). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/personalizirovannyy-podhod-v-obuchenii-retrospektivnyy-analiz-i-obzor-sovremennyh-opredeleniy (дата обращения: 21.03.2025).

2. *Добрица В.П., Горюшкин Е.И*. Применение интеллектуальной адаптивной платформы в образовании // Auditorium. 2019. №1 (21). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-intellektualnoy-adaptivnoy-platformy-v-obrazovanii (дата обращения: 21.03.2025).

3. *Исупова Н.И., Мамаев Е.С*. Возможности системы управления обучением Moodle для создания адаптивных обучающих курсов. В сборнике: Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании. Материалы V Международной научной конференции. В 2-х частях. Под общей редакцией М.В. Носкова. Красноярск, 2021. С. 135-139.

4. *Кречетов И.А*. Принципы внедрения технологии адаптивного обучения // Современное образование: проблемы взаимосвязи образовательных и профессиональных стандартов: матер. международной научно-методической конф. Томск, 2016. С. 116-118.

5. *Кунцевич Е.А.* Тенденции инновационных методов и технологий обучения в образовательной практике. В сборнике: Наука - образованию, производству, экономике. материалы 75 Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов. Витебск, 2023. С. 693-695.

6. Метакомпетенции будущего: критическое мышление. URL: https://uprav.ru/blog/kriticheskoe-myshlenie/ (дата обращения: 21.03.2025).

7. Научная школа «Педагогика смысложизненных ориентаций в системе подготовки кадров для органов внутренних дел России»: диагностический ресурс : Монография / И. В. Ульянова, М. А. Ерофеева, К. В. Ярмак [и др.]. – Москва : ИП Колупаева Елена Владимировна, 2024. С. 244.

8. *Самофалова М.В.* Адаптивное обучение как новая образовательная технология // Гуманитарные и социальные науки. 2020. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/adaptivnoe-obuchenie-kak-novaya-obrazovatelnaya-tehnologiya (дата обращения: 09.12.2024).

9. *Свиридова Т.Б., Макиев Р.Г., Лутиков А.С., Голдина Е.А.* Смешанное, гибридное обучение как необходимый компонент современного обучения медицинских работников // Менеджер здравоохранения. 2024. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/smeshannoe-gibridnoe-obuchenie-kak-neobhodimyy-komponent-sovremennogo-obucheniya-meditsinskih-rabotnikov (дата обращения: 21.12.2024).

10. *Селезнева Н.Н.* Трансформация адаптивных технологий обучения от педагогической технологии к обучающим системам с элементами искусственного интеллекта // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2022. №3 (61). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-adaptivnyh-tehnologiy-obucheniya-ot-pedagogicheskoy-tehnologii-k-obuchayuschim-sistemam-s-elementami-iskusstvennogo (дата обращения: 21.03.2025).

11. *Снопок Л.А., Купрейчик А.С., Комличенко В.Н.* Адаптивное online-образование: инновационные подходы к развитию образовательных услуг. В сборнике: Инженерное образование в цифровом обществе. 2024. С. 160-162.

12. *Шудуева З.А., Миназова З.М., Харченко С.Б.* Роль адаптивных образовательных технологий в персонализации обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №84-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-adaptivnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-v-personalizatsii-obucheniya (дата обращения: 21.03.2025).

13. Duolingo: как искусственный интеллект составляет персонализированное обучение языкам. URL: https://sberuniversity.ru/edutech-club/pulse/keysy/34861/ (дата обращения: 21.03.2025).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ

Кравченко Анастасия Владиславовна

аспирант 1 года обучения Российской академии образования,
ассистент кафедры иностранных языков
Московского Политеха,
Москва, Россия

E-mail: lisanastasi@mail.ru

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются ключевые аспекты и подходы к развитию критического мышления у студентов в неязыковых университетах. В статье представлены и проанализированы теоретико-методологические основы для формирования критического мышления, как необходимого навыка для успешной адаптации к реалиям современности и быстро меняющемуся информационному пространству. Статья направлена на исследование взаимосвязи между критическим мышлением и эффективностью принятия решений, что делает ее актуальной для педагогов, психологов и всех лиц, заинтересованных в развитии образовательных практик.

Ключевые слова: Критическое мышление, неязыковые университеты, процесс обучения, когнитивные навыки.

В современном мире в условиях глобализации и увеличения объема информационных потоков у молодежи меняются ценности и взгляды, которые формируют их поведение. В настоящее время критическое мышление является одним из важных навыков, посредством которого происходит профессиональная реализация студента, повышается конкурентоспособность и профпригодность личности, открываются новые горизонты для формирования профессиональных и личностных качеств.

Педагогический словарь определяет термин критическое мышление, как «способность анализировать информацию с позиций логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам. Этому процессу присуща открытость новым идеям. Формирование критического мышления – одна из актуальнейших задач современного обучения» [1].

По мнению известного философа, психолога и педагога Джона Дьюи, критическое мышление – это «сложная, связанная с поступками человека, основанная на содержании сеть деятельности, вовлекающая всего человека» [2].

Д. Халперн трактует критическое мышление, как «использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата». Данное определение подчеркивает тот факт, что мышление обладает свойствами контролируемости, обоснованности и целенаправленности. Д. Халперн утверждает, что к такому типу мышления обращаются в процессе решения проблем, формулирования выводов, оценивания вероятностей и принятия решений. При этом думающий использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи [2].

Таким образом, критическое мышление, как его трактует Д. Халперн, представляет собой важный инструмент для достижения успешных результатов в различных сферах деятельности, который является особенно актуальным в условиях современного информационного общества.

С точки зрения педагогики, критическое мышление способствует не только лучшему пониманию учебного материала, но и развитию самостоятельности и креативности у студентов. Однако Н.В. Киреева и Е.В. Чудинова отмечают, что «основным социогуманитарным риском для молодых людей в возрасте от 15 до 24 лет является «риск формирования несистемного, упрощенного, профессионального мышления, развивающегося в результате ограниченного онлайн-платформами образования» [3, с. 30].

Таким образом, исследование теоретико-методологических основ формирования критического мышления в условиях современности будет способствовать более глубокому пониманию его роли и значения, а его результаты позволят выработать рекомендации для развития этого навыка в образовательном процессе. Это, в свою очередь, будет способствовать развитию критического мышления у студентов, что является важным условием их профессиональной реализации и повышения конкурентоспособности.

Цель настоящей статьи – выявить и проанализировать теоретико-методологические основы формования критического мышления в условиях современности на основе изученной литературы.

Для более глубокого понимания как формируется критическое мышление и какие факторы влияют на его развитие, следует рассмотреть основные подходы, методы и теории, разработанные известными психологами и учеными. Анализ данных работ позволит выявить ключевые факторы, влияющие на формирование критического мышления в условиях глобализации и стремительного роста информационных потоков.

Жан Пиаже выделил несколько стадий когнитивного развития, каждая из которых характеризуется определёнными способностями и способами мышления. Он изучал, как дети понимают мир и как их мышление меняется с возрастом. Ученый выделял стадии когнитивного развития: сенсомоторная, конкретно-операциональная (репрезентативная) и формально-операциональная (от простых форм мышления к более сложным). Он утверждал, что критическое мышление развивается в результате прохождения различных стадий когнитивного развития с возрастом. Эти три стадии представляют собой основные этапы в когнитивном развитии по Пиаже, и каждая степень несёт в себе свои уникальные особенности, позволяя детям постепенно развивать более сложные и глубокие навыки мышления и понимания [4].

Следующей является культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, которая, по мнению многих зарубежных исследователей, лежит в основе теории социального конструктивизма. Рассмотрение и сравнение терминов не является целью данной статьи, поэтому обратимся к концепции Выготского. На основе его концепции предлагается подход к обучению и развитию, который подчеркивает важность социального взаимодействия и культурного контекста в процессе познания. Выготский считал, что обучение происходит не только индивидуально, но и в связке с окружающими людьми. Он утверждал, что знания формируются в ходе общения, взаимодействия с другими и через деятельность в различных социальных условиях.

Таким образом, теория Выготского и критическое мышление взаимосвязаны через акцент на важности совместного обучения, обсуждения и диалога. Этот подход позволяет формировать у детей более глубокое понимание, а также способствует развитию навыков анализа и оценки, которые являются основой критического мышления [5].

Теория развития когнитивных структур Жана Гетта является еще одной важной теорией, которая способствует формированию критического мышления. Ученый утверждал, что «развитие критического мышления происходит через взаимодействие с окружающей средой и активную активность субъекта» [6].

Теория критического мышления Роберта Энниса показывает, как правильно и эффективно мыслить, чтобы принимать обоснованные решения и решать проблемы. Эннис считает, что критическое мышление — это не просто умение думать, а навык подходить к любой информации внимательно, логично и объективно. Это помогает избегать ошибок, манипуляций и принимать более взвешенные решения в жизни [7].

Исследователи предлагают различные модели формирования критического мышления. Рассмотрим одну из них. Это модель Ричарда Пола, которая основана на систематическом подходе к анализу и оценке аргументов и идей. Она включает

в себя восемь ключевых элементов: цель, вопрос, информация, интерпретация и выводы, предположения, последствия, альтернативы и точка зрения. Р. Пол подчеркивает важность осознания собственных предположений и предвзятостей, которые могут влиять на процесс мышления. Модель также акцентирует внимание на необходимости задавать правильные вопросы и активно искать альтернативные точки зрения. В результате, критическое мышление становится инструментом для более глубокого понимания и решения сложных проблем [8].

Исследуем подробнее наиболее распространённые подходы, способствующих формированию критического мышления. Один из таких подходов — это конструктивизм, который базируется на идее, что знание не является статичным, а формируется через взаимодействие человека с окружающим миром. В рамках конструктивистского подхода акцентируется внимание на активной роли студента в процессе обучения, где он не просто получает информацию, но и перерабатывает ее, выстраивая свои собственные выводы и горизонты понимания. Это позволяет студентам развивать навыки критического анализа, оценивать различные точки зрения и проверять обоснованность мнений [9].

Когнитивный подход акцентирует внимание на процессах мышления, также играет важную роль в формировании критического мышления. Данный подход предлагает изучать, как обрабатывается информация, как принимаются решения и как формируются суждения. Использование когнитивных стратегий, таких как метапознание (осознание и управление своими процессами мышления), помогает студентам развивать способность критически осмысливать свои собственные мысли и выводы, а также оценивать логику и обоснованность аргументов других [10].

Проблемное обучение играет важную роль при формировании критического мышления. Оно основывается на использовании реальных и сложных задач, которые студенты должны решать в группах или индивидуально, требует от студентов не только поиска информации, но и критической её оценки, выработки аргументированных решений и готовности к аргументированному обсуждению. Проблемное обучение способствует развитию навыков нестандартного мышления и укрепляет уверенность студентов в их способности справляться с трудными ситуациями [11].

Все вышеописанные теории, подходы и модели имеют существенное значение для развития критического мышления в условиях современности.

Таким образом, эти теоретические подходы демонстрирует, что критическое мышление не только способствует более эффективному решению проблем и принятию обоснованных решений, но и играет важную роль в развитии самостоятельности и ответственности у обучающихся. Использование разнообразных теорий, подходов и моделей, основанных на этих подходах, гарантирует, что студенты будут подготовлены к вызовам современного мира и

смогут эффективно применять свои навыки анализа и оценки в различных ситуациях.

Литература

1. Педагогический словарь. М.: Академия. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. 2005.

2. *Смирнова И.В.* Понятие критического мышления в современной педагогической науке // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5.; URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=22783 (дата обращения: 15.04.2025).

3. *Киреева Н.В., Чудинова Е.В.* Развитие критического мышления как способ преодоления формирования упрощенного мышления в эпоху цифровизации образования // Высшее образование сегодня. 2021. №9-10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-kak-sposob-preodoleniya-formirovaniya-uproschennogo-myshleniya-v-epohu-tsifrovizatsii (дата обращения: 21.03.2025).

4. *Харькова Д.Ю., Сафаргалина Э.И.* Основы теории когнитивного развития Пиаже // Colloquium-journal. 2019. №26 (50). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-teorii-kognitivnogo-razvitiya-piazhe (дата обращения: 15.04.2025).

5. *Гревцев А.В.* Прочтение концепции социального конструктивизма Л. С. Выготского через семиотику образования, теорию о трансценденции в образовании и богословие личности В. Н. Лосского // Философская мысль. 2023. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prochtenie-kontseptsii-sotsialnogo-konstruktivizma-l-s-vygotskogo-cherez-semiotiku-obrazovaniya-teoriyu-o-transtsendentsii-v (дата обращения: 15.04.2025).

6. *Рожкова А.В.* Обзор научных теорий формирования критического мышления в исследованиях российских и западных учёных //Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т.11. — №5. — URL: https://mir-nauki.com/PDF/68PSMN523.pdf

7. *Некрасова Н. А., Некрасов С. И.* Философские основания становления метода критического мышления // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2021. №3 (39). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskie-osnovaniya-stanovleniya-metoda-kriticheskogo-myshleniya (дата обращения: 15.04.2025).

8. *Стародубцева Е.А.* Использование модели Р. Пола при обучении критическому мышлению на занятиях по английскому языку в вузе // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2023. №S1. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-modeli-r-pola-pri-obuchenii-kriticheskomu-myshleniyu-na-zanyatiyah-po-angliyskomu-yazyku-v-vuze (дата обращения: 15.04.2025).

9. *Поляруш А.А.* Критическое осмысление метода конструктивизма в образовательном процессе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. №12-3 (87). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskoe-osmyslenie-metoda-konstruktivizma-v-obrazovatelnom-protsesse (дата обращения: 15.04.2025).

10. *Никульникова В.И.* Принципы реализации когнитивного подхода в образовательном процессе начальной школы // Молодой ученый. — 2018. — № 47 (233). — С. 373-375. — URL: https://moluch.ru/archive/233/54051/ (дата обращения: 15.04.2025).

11. *Марюков А.М.* Проблемное обучение и формирование критического мышления // Образовательная политика. 2022. №4 (92). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemnoe-obuchenie-i-formirovanie-kriticheskogo-myshleniya (дата обращения: 15.04.2025).

ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПРИ ЕГО ОЦЕНИВАНИИ

Соловьева Екатерина Алексеевна

аспирант кафедры непрерывного психолого-педагогического образования
Ивановского государственного университета,
Иваново, Россия

E-mail: solovevaea@ivanovo.ac.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности измерения компетенций в высшем образовании, при этом акцентируется внимание на сложности операционализации образовательных результатов. Автор анализируют существующие подходы к определению индикаторов критического мышления и подчеркивают отсутствие единого понимания его сущности и способов формирования даже в рамках одного направления подготовки (на примере социологии). Основное внимание уделяется двойственной природе критического мышления: его универсальности как базового навыка выпускника и сквозному характеру, предполагающему формирование через всю образовательную программу. Статья демонстрирует, как индикаторы критического мышления (анализ, оценка информации, аргументация) интегрируются в формулировки общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций социологов, конкретизируя его проявления в контексте будущей профессиональной деятельности. В заключении подчеркивается необходимость разработки надежных инструментов измерения критического мышления для повышения качества подготовки специалистов и обеспечения связи универсальных навыков с практическими требованиями профессии.

Ключевые слова: компетенции, операционализация, критическое мышление, образовательные измерения.

В условиях стремительно меняющегося мира и постоянно возрастающих требований к профессионалам, вопрос оценивания уровня сформированности компетенций становится особенно актуальным. В данном контексте, необходимо подчеркнуть сложность и многогранность процедуры измерения компетенций [3]. Несмотря на обширную литературу и научные исследования, посвященные вопросам оценки образовательных результатов, выраженных в компетенциях,

до сих пор нет однозначного понимания того, как их результативно формировать и качественно оценивать. Более того, в педагогической среде зачастую отсутствует четкое представление о специфике компетенций, в частности об их сложной структуре, и тех условиях, которые способствовали бы развитию и проявлению компетенций у обучающихся вузов.

Результатами освоения программы бакалавриата являются компетенции, установленные образовательным стандартом (универсальные компетенции – УК, общепрофессиональные компетенции – ОПК), и компетенции, сформулированные образовательной организацией (профессиональные компетенции – ПК) [7]. Образовательные программы высшего образования строятся на принципах компетентностного подхода. Это означает, что ключевой задачей при реализации образовательных программ является установление четкой взаимосвязи между заранее определенными и конкретно сформулированными требованиями к результатам обучения (компетенциями) и содержанием учебных дисциплин, практик и других форм организации образовательной деятельности [1]. Соответственно, вторые должны гарантировать достижение установленных результатов. В ходе измерительных процедур необходимо установить уровень этого соответствия.

Сложность оценивания уровня сформированности компетенций обнаруживается на этапе детализации образовательных результатов до наблюдаемых характеристик, то есть в ходе операционализации. Данный процесс делает абстрактное понятие «компетенция» более осязаемым и понятным для оценки. В этом аспекте, на наш взгляд, задача дидактики профессионального образования состоит в проработке подходов к операционализации компетенций, а именно к определению индикаторов их достижения. Реализация этого шага повлечет за собой ряд ключевых изменений:

– повысит качество оценочных процедур,

– поспособствует выбору (проектированию) необходимых оценочных инструментов,

– позволит корректного сопоставлять качество подготовки специалистов в разных вузах,

– обеспечит единое образовательное пространство в стране и др.

В настоящей ситуации паспорт компетенции выступает инструментом снижения неопределенности, достижения компромисса между преподавателями, администрацией вуза и работодателями. Хотя следует отметить, что паспорта компетенций не всегда разрабатываются совместно со специалистами в области образовательных измерений, по этой причине формулировки индикаторов зачастую все равно остаются размытыми.

Ранее нами было проведено исследование, результатами которого стала обнаружение противоречия, которое выражается с одной стороны в стандартизации формулировок универсальных компетенций во ФГОС, а с другой стороны – в полной свободе и плюрализме в понимании сущности компетенций. Второе мы наблюдали при рассмотрении учебных планов и аннотаций к учебным дисциплинам различных вузов, в рамках которых у обучающихся формируется универсальная компетенция «Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач» (УК-1) на примере направления подготовки 39.03.01 Социология. Мы констатировали, что единого подхода к пониманию, формированию и измерению критического мышления не сложилось даже в рамках одного направления подготовки [5].

В данной статье мы хотели бы продолжить анализ УК-1 через призму общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Операционализация такого сложного конструкта как универсальная компетенция позволяет в последующем создать адекватное оценочное средство для его измерения. Операционализация заключается в определении свидетельств (суб-составляющих, суб-компетенций, диспозиций) проявления компетенции, а свидетельства, помещенные в контекст заданий, в конечном счете превращаются в индикаторы. Индикаторы в дальнейшем могут выражаться в виде знаний, умений и навыков.

Существуют различные подходы к операционализации критического мышления.

В 2021 г. сотрудники департамента оценки и методологии президентской платформы АНО «Россия – страна возможностей» начали разработку инструмента оценки «Диспозиции критического мышления» (ДКМ). Были предложены три шкалы для измерения ДКМ: поиск информации и работа с ней, рефлексия и открытость альтернативным точкам зрения, любознательность. Например, для шкалы «поиск информации и работа с ней» сформулированы такие индикаторы: «внимательно работает с информацией», «использует более одного источника при поиске информации», «проверяет надежность источников информации», «оценивает полученную информацию, подвергает ее сомнению» [8].

Садова А.Р., Хиль Ю.С., Пащенко Т.В., Тарасова К.В. в статье «Измерение критического мышления взрослых: методология и опыт разработки» также предлагают теоретическую рамку для измерения критического мышления. Авторы выделяют три свидетельства проявления данной компетенции: работа с информацией, логичность рассуждений и выводов, аргументация. Например, свидетельство «работа с информацией» выражается в двух индикаторах: «оценка источников» и «анализ информации». Каждый индикатор в свою очередь сформирован в виде знаний и навыков [2].

Тарасова К.В. и Орел Е. А. определяют 3 составляющих критического мышления: анализ, синтез, установление причинно-следственных связей [6].

Проведенный анализ позволил представить критическое мышление как совокупность таких индикаторов как анализ информации, оценка информации, аргументация. Анализ информации включает в себя умение выделить релевантную задаче информацию. Оценка информации включает в себя понимание того, какая информация заслуживает доверия, а какая требует проверки. Аргументация включает в себя понимание, какой аргумент, с точки зрения структуры и свойств, является убедительным, а также умение отличать убедительные аргументы.

Критическое мышление сложная компетенция и, на наш взгляд, обладающая двойственной природой. С одной стороны, она универсальна. Это означает, что критическое мышление не привязано к какой-то одной узкой предметной области или специальности. Напротив, оно является фундаментальной когнитивной и личностной характеристикой, необходимой любому выпускнику вуза, независимо от его будущего профиля. Способность анализировать информацию, выявлять предвзятость и скрытые предположения, оценивать аргументы, делать обоснованные выводы и принимать взвешенные решения – все это базовые навыки, необходимые для успешной жизни и деятельности в современном сложном и информационно насыщенном мире. С другой стороны, критическое мышление не формируется изолированно, в рамках какого-то одного учебного курса. Формирование критического мышления у обучающихся должно пронизывать всю образовательную программу, в частности, на профильных дисциплинах.

Сквозная природа обуславливает то, что индикаторы сформированности критического мышления находят свое отражение в формулировках общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций. То есть, образовательные стандарты и программы не просто декларируют необходимость критического мышления в общем виде, но и конкретизируют его проявления применительно к будущей профессиональной деятельности.

Анализируя ОПК для программ бакалавриата по направлению подготовки 39.03.01 Социология, мы обнаруживаем, что способность к критическому мышлению выражается в требованиях к способности анализировать социальные явления и процессы (ОПК-2) и способности выявлять социально значимые проблемы и определять пути их решения (ОПК-4). В профессиональных компетенциях индикаторы становятся еще более специфичными и увязанными с конкретными задачами будущей профессии. Способность к критическому мышлению выражается в требованиях ко всем профессиональным компетенциям (ПК-1 – ПК-5) (рис. 1) [4].

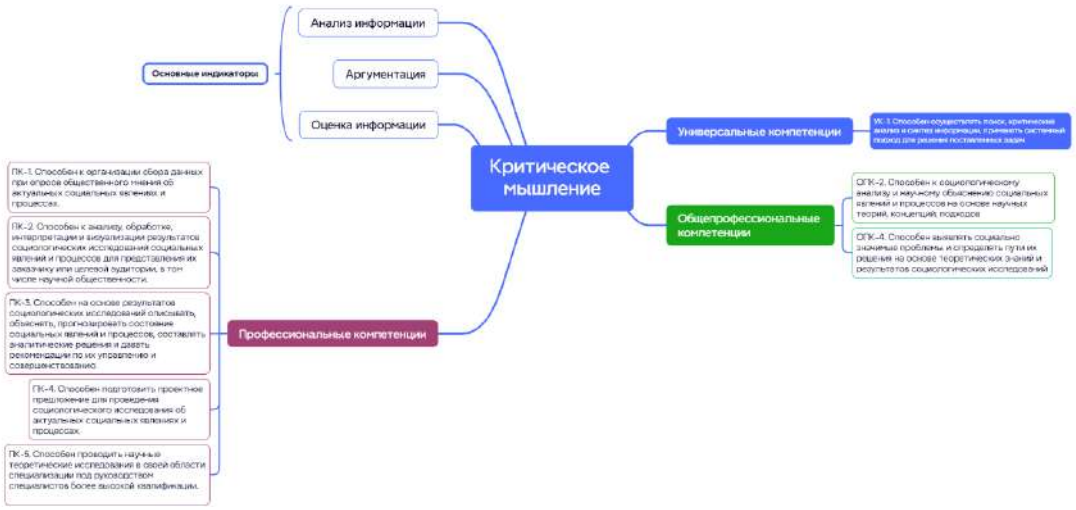


Рисунок 1. Взаимосвязь критического мышления со всеми группами компетенций

Например, в ПК-2 «Способен к анализу, обработке, интерпретации и визуализации результатов социологических исследований социальных явлений и процессов для представления их заказчику или целевой аудитории, в том числе научной общественности.» способность к критическому мышлению прослеживается в нескольких аспектах:

1. Анализ результатов: критическое мышление необходимо для того, чтобы не просто описать данные, а глубоко их проанализировать. Сюда относится, например, выявление скрытых предположений, предвзятостей или ограничений исследования, поиск причинно-следственных связей, сравнение результатов с существующими теориями и предыдущими исследованиями, выявление сходств и расхождений.

2. Обработка результатов: на этом этапе критическое мышление помогает выбрать адекватные методы обработки данных, понимать их ограничения и корректно применять их, чтобы избежать искажения информации.

3. Интерпретация результатов: это самый важный этап, где критическое мышление проявляется наиболее ярко. Интерпретация — это не просто пересказ цифр, а придание им смысла в социальном контексте. Критическое мышление здесь позволяет рассматривать альтернативные объяснения полученных результатов, оценивать значимость выводов, понимать, что они означают на практике, избегать поспешных или необоснованных заключений, понимать, какие выводы можно сделать на основе данных, а какие — нет (осознание границ исследования), учитывать возможные социальные, культурные и политические контексты, влияющие на результаты и их восприятие.

4. Представление результатов заказчику или аудитории: критическое мышление помогает адаптировать информацию для конкретной аудитории, предвидеть возможные вопросы и критику, а также представить результаты объективно, честно указывая на сильные и слабые стороны исследования, его ограничения. Это также включает выбор наиболее подходящих и не вводящих в заблуждение способов визуализации данных.

Вся цепочка действий – от анализа до представления результатов – требует не механического выполнения процедур, а именно критического осмысления данных, методов, контекста и выводов на каждом этапе.

В заключении обобщим, что сегодня существует острая необходимость в разработке эффективных способов измерения универсальных компетенций, особенно в области критического мышления. Несмотря на то, что критическое мышление включено в Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования в качестве образовательного результата, его содержание не детализировано. Это препятствует поиску адекватных способов оценки, что, в свою очередь, затрудняет контроль за эффективностью формирования данной компетенции у обучающихся. Внедрение надежных инструментов измерения универсальных компетенций, в частности критического мышления, является важным шагом на пути к модернизации системы высшего образования и подготовки специалистов, отвечающих современным требованиям рынка труда. Интегрируя индикаторы критического мышления в ОПК и ПК, система высшего образования подчеркивает его прикладную значимость и обеспечивает его развитие в контексте конкретных профессиональных задач, готовя выпускников не просто к выполнению рутинных операций, а к осознанной, ответственной и эффективной профессиональной деятельности. Это позволяет уйти от абстрактного понимания критического мышления и сфокусироваться на его практическом применении в будущей карьере выпускника.

Литература

1. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. - Москва: Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 2004. 40 с.
2. Измерение критического мышления взрослых: методология и опыт разработки [Электронный ресурс] / А.Р. Садова, Ю.С. Хиль, Т.В. Пащенко, К.В. Тарасова // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 105-116. DOI: 10.17759/jmfp.2022110409 EDN: NXORYO
3. *Малыгин А.А.* Образовательное оценивание: от отметок в форме цифр до измерения компетенций / А. А. Малыгин // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2, № S2(92). С. 71-89. DOI: 10.24412/2224-0772-2023-92-71-8 EDN: STDPAR

4. Основная профессиональная образовательная программа 39.03.01 Социология Ивановский государственный университет URL: http://ivanovo.ac.ru/upload/DocOP/OOPmain/OOP_390301.02++.pdf?1744641921000 (дата обращения 14.04.2025).

5. *Соловьева Е.А.* Формирование и измерение критического мышления у студентов: ценностный аспект / Е.А. Соловьева // Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA-2024) : Сборник научных трудов международной научно-практической конференции, Москва, 01 июля 2024 года. – Москва: Российская академия образования, 2024. – С. 836-842. – EDN FCNNWC.

6. *Тарасова К.В., Орел Е.А.* Измерение критического мышления студентов в открытой онлайн-среде: концептуальная рамка и типология заданий // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 187-212. https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-187-212.

7. ФГОС ВО 39.03.01 Социология: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 05.02.2018 г. № 75 (ред. от 08.02.2021). URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-39-03-01-sociologiya-75/ (дата обращения: 14.04.2025).

8. *Хиль Ю., Садова А., Соболева О., Степашкина Е., Гужеля Д.* Диспозиции критического мышления: разработка и валидизация инструмента оценки // Вопросы образования. 2024. №2. С. 350-374. DOI: 10.17323/vo-2024-16770 EDN: PPITSS

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ АДАПТИРОВАННОЙ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Умерова Гульсум Арсеновна

студент кафедры специального (дефектологического) образования ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова», г. Симферополь, Россия

E-mail: umerowagulsum@yandex.ru

Якубова Фериде Рустемовна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова»,, г. Симферополь, Россия

E-mail: kakao1994@mail.ru

Жуган Светлана Николаевна

директор МБОУС(К)ОШ «Надежда», г. Симферополь, Россия

Ибрагимова Алие Рустемовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова», г. Симферополь, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты проектирования и реализации адаптированной основной общеобразовательной программы, ориентированной на удовлетворение потребностей различных категорий обучающихся, включая детей с особыми образовательными потребностями. Анализируются ключевые принципы адаптации учебного процесса, такие как индивидуализация, дифференциация и вовлечение всех участников образовательного процесса. Освещаются методы и подходы, позволяющие создать инклюзивную образовательную среду, способствующую развитию личностных и академических компетенций школьников.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП); реализация; теоретические аспекты.

Адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП) представляют собой значимый инструмент в системе образования, обеспечивающий доступность и качество обучения для всех категорий обучающихся, включая лиц с особыми образовательными потребностями. В условиях современного общества, стремящегося к инклюзии и равным возможностям для всех, разработка и реализация адаптированных АООП приобретает особую актуальность. Одной из ключевых задач, адаптированных АООП, является создание образовательной среды, в которой каждый обучающийся сможет максимально реализовать свои способности и достичь поставленных целей. Проектирование таких программ требует глубокого понимания как теоретических, так и практических аспектов, включая индивидуальные особенности обучающихся, их потребности и интересы.

В данной работе мы рассмотрим теоретические основы разработки и реализации адаптированных образовательных программ, включая принципы инклюзивного обучения, специфику психолого-педагогической поддержки, методические подходы и технологии, которые способствуют эффективной адаптации учебного процесса. Также мы проанализируем существующие методы оценки качества адаптированных программ и возможности их внедрения в образовательную практику. Цель исследования заключается в разработке рекомендаций по созданию и внедрению адаптированных образовательных программ, учитывающих индивидуальные особенности учащихся и специфику их образовательных потребностей. Это, в свою очередь, будет способствовать формированию более справедливой и инклюзивной образовательной среды для всех участников образовательного процесса[4].

Проектирование и реализация адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) предполагает учёт множества теоретических аспектов, связанных как с содержанием образования, так и с индивидуальными особенностями обучающихся. В данном контексте представляется целесообразным выделить ключевые теоретические аспекты, имеющие принципиальное значение для разработки подобных программ.

Инклюзивное образование представляет собой концепцию, направленную на создание образовательной среды, которая открыта для всех учащихся, независимо от их физических, интеллектуальных или эмоциональных особенностей. Инклюзивное образование является важным элементом в проектировании и реализации адаптированных образовательных программ. Инклюзивное образование представляет собой образовательную систему, в

которой учитываются потребности всех учащихся, включая тех, кто имеет особенности развития или иные специфические черты. Это не просто процесс интеграции, но и создание условий, обеспечивающих полноценное участие всех обучающихся в образовательном процессе[1].

Существует несколько моделей инклюзии, которые могут быть использованы для проектирования адаптированных программ. К ним относятся:

– Модель всеобъемлющей инклюзии, при которой акцент ставится на участие детей с особыми образовательными потребностями в общем образовательном контексте.

– Модель поддержки, предполагающая предоставление специальных услуг и ресурсов для учеников с особыми потребностями.

В процессе разработки адаптированных образовательных программ необходимо принимать во внимание индивидуальные потребности учащихся. Это подразумевает корректировку содержания, методов обучения, форматов оценки и организационных аспектов. Современные технологии играют ключевую роль в инклюзивном образовании, предоставляя возможность реализации адаптированных программ с использованием цифровых ресурсов, онлайн-курсов и специализированного программного обеспечения[3].

Инклюзивное образование предполагает создание поддерживающей социальной и культурной среды, в которой ценится разнообразие и поощряется сотрудничество между всеми участниками образовательного процесса. Оценка эффективности инклюзивного образования является важным аспектом. Она может включать в себя как формативное, так и суммативное оценивание, а также мониторинг прогресса учащихся с особыми образовательными потребностями[2].

Дифференциация обучения представляет собой фундаментальный теоретический аспект, играющий ключевую роль в разработке и реализации адаптированных образовательных программ. Этот подход учитывает многообразие учащихся, их индивидуальные потребности, способности, стили обучения и интересы. Рассмотрим основные положения теоретического аспекта дифференциации обучения в контексте адаптированных образовательных программ.

Дифференциация обучения предполагает, что каждый учащийся имеет свои уникальные характеристики и потребности. Адаптированные образовательные программы должны учитывать уровень подготовки, темп усвоения материала и интересы учащихся, что позволяет создать более эффективно организованный образовательный процесс. В рамках дифференциации важно использовать различные методы и формы обучения для достижения желаемых результатов. Это может включать групповые и индивидуальные занятия, использование различных технологий и учебных материалов, а также проектную деятельность. Адаптированные образовательные программы должны включать в себя разные уровни сложности заданий и оценивания. Это позволяет учащимся с разными

обучающимися возможностями успешно справляться с учебными задачами и достигать поставленных целей.

Дифференциация обучения тесно связана с компетентностным подходом, который акцентирует внимание на формировании у учащихся ключевых компетенций. Адаптированные программы должны направляться на развитие умений и навыков, необходимых для успешной жизнедеятельности в современном обществе. Для того чтобы обеспечить эффективную дифференциацию, необходимо осуществлять непрерывный мониторинг и оценку достижений учащихся. Это подразумевает применение формативных и суммативных методов оценивания, которые позволяют выявить сильные и слабые стороны каждого обучающегося и внести коррективы в учебный процесс[1,4].

Психолого-педагогические аспекты представляют собой комплекс мер, направленных на развитие индивидуальных качеств, способностей и мировоззрения учащихся, а также на раскрытие их потенциала и оказание поддержки в решении возникающих проблем. Эти аспекты включают в себя помощь в формировании личностных качеств и навыков, необходимых для успешной адаптации и развития. Каждое обучение должно быть адаптировано к индивидуальным особенностям ребёнка, его уровню развития, потребностям и интересам. Это требует тщательной диагностики и оценки образовательных возможностей. Необходимо использовать методы, способствующие формированию положительной мотивации к обучению. Это включает создание комфортной образовательной среды, которая поддерживает развитие интереса и увлечения учебной деятельностью.

Важным аспектом является помощь детям в развитии социальных навыков и коммуникации. Это особенно актуально для детей с особыми образовательными потребностями, которые могут испытывать трудности в общении со сверстниками. Создание системы психолого-педагогического сопровождения включает в себя работу школьного психолога, специализированных педагогов и других специалистов, что позволяет обеспечить эмоциональную поддержку и адаптацию детей в образовательной среде[2].

Необходимо учитывать когнитивные способности и потребности учащихся, включая их стиль обучения и восприятия информации. Это может включать использование различных форматов обучения (визуальное, аудиальное и т. д.). Важно вовлекать родителей в образовательный процесс, предоставляя им информацию и рекомендации по поддержке обучаемых дома. Сотрудничество с семьёй может значительно повысить эффективность адаптированной программы. Создание инклюзивной образовательной среды, где дети с различными потребностями могут учиться вместе со сверстниками, способствует снижению стигматизации и развитию толерантности. Необходимо обеспечить постоянное повышение квалификации педагогов в области психологии и специального образования, что позволит им лучше понимать и удовлетворять потребности учащихся.

В контексте проектирования и реализации адаптированных основных образовательных программ комплексный подход представляет собой систему, которая учитывает все аспекты образовательного процесса с целью создания эффективной и инклюзивной среды обучения. Этот подход требует интеграции различных дисциплин, технологий, методов и форм обучения, чтобы обеспечить полноценное образование для всех учащихся, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности[3].

Образовательный процесс рассматривается как сложная система, в которой взаимодействуют различные элементы: учащиеся, преподаватели, учебные материалы, образовательные технологии и окружающая социальная среда. Учет всех этих компонентов позволяет создать более целостную и адаптированную программу. Программы должны разрабатываться с учетом индивидуальных потребностей и возможностей каждого ученика. Это включает использование различных дидактических методов, адаптацию учебных материалов и технологий.

Применение знаний и методов из разных областей (психология, педагогика, социология, нейропсихология и др.) способствует более глубокому пониманию учеников и созданию эффективных образовательных решений. Комплексный подход подразумевает создание условий для обучения всех детей, включая тех, у кого есть ограниченные возможности здоровья. Это требует особого внимания к физической и социальной доступности образовательных учреждений, а также к методам и формам организации учебного процесса[1].

Формирование универсальных учебных действий представляет собой ключевую задачу современной системы образования. В широком смысле УУД означают способность к самообучению, то есть умение самостоятельно развиваться и совершенствоваться, активно и осознанно усваивая новый социальный опыт. Коммуникативные действия предоставляют социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей. Они включают в себя умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Личностные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся. Они включают в себя умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения, а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Регулятивные действия предоставляют организацию учащимся своей учебной деятельности. Они включают в себя целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль в форме сличения способа действия и его результата, коррекцию, оценку и волевую саморегуляцию. Познавательные действия включают в себя общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем[4].

Универсальные учебные действия формируются в процессе освоения различных предметных областей и во внеурочной деятельности. Каждый учебный предмет, в зависимости от своего предметного содержания и методов организации

учебной деятельности учащихся, предоставляет уникальные возможности для развития универсальных учебных действий.

Актуализация содержания образования представляет собой значимый теоретический аспект, который следует принимать во внимание при разработке и внедрении адаптированной основной общеобразовательной программы. Необходимо осознавать, что содержание образования должно не только отвечать современным требованиям, но и обладать гибкостью, позволяющей учитывать индивидуальные особенности обучающихся[2].

Образовательные программы должны интегрировать знания из различных областей, что способствует более целостному восприятию информации и развитию критического мышления. Содержание образования должно обновляться с учетом последних достижений в науке и технике, а также изменений в социальной и культурной среде. Это включает внедрение цифровых технологий и использование современных методов обучения. Актуализация программ должна включать элементы, способствующие развитию социо-эмоциональных навыков, таких как коммуникация, сотрудничество, эмпатия, что важно для адаптации учащихся в обществе.

В адаптированных программах могут быть использованы различные форматы оценивания, например, альтернативные и практические задания, которые учитывают особенности обучающихся. Реализация проектной деятельности как способа формирования учебной деятельности, основанной на интересах обучающихся и имеющего практическое значение[1].

Внедрение и реализация адаптированной образовательной программы в специальных коррекционных школах представляет собой многоэтапный процесс, каждый этап которого имеет существенное значение для обеспечения качественного обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями. В общих чертах, этот процесс можно охарактеризовать следующим образом[2,3,4]:

1. Комплексная диагностика включает в себя оценку интеллектуального, психологического, физиологического и социального состояния учащихся. Это может включать различные тесты, наблюдения и анкетирования.

2. На основе результатов диагностики разрабатывается индивидуальная адаптированная образовательная программа (АООП). Она учитывает особенности, потребности и возможности каждого ученика. В программу включаются цели, содержание обучения, методы и приёмы, адаптированные под конкретного ребёнка.

3. Выбор различных методов и форм обучения, которые наиболее эффективно способствуют усвоению материала. Это могут быть игровые методы, практические задания, индивидуальные и малые группы, а также использование специальных образовательных технологий.

4. Непосредственное обучение учащихся по АОП. Учителя и специалисты (психологи, логопеды и т. д.) работают над достижением поставленных целей с использованием адаптированных материалов.

5. Постоянный мониторинг прогресса учащихся. Это включает регулярное оценивание результатов обучения, наблюдение за поведением и развитием детей. В случае необходимости программа может подвергаться коррекции для достижения лучших результатов.

6. Вовлечение родителей в процесс реализации АООП. Они должны быть информированы о прогрессе ребёнка, а также получать рекомендации по дополнительным занятиям и упражнениям дома.

7. Промежуточная или итоговая аттестация для оценки достижения целей АООП. На основании результатов осуществляется дальнейшее планирование коррекционного процесса.

В завершение можно констатировать, что успешное проектирование и внедрение адаптированных образовательных программ требует комплексного подхода, который включает в себя теоретическую подготовку, практическую реализацию и непрерывное совершенствование. Подобное взаимодействие всех участников образовательного процесса создаёт условия для гармоничного и всестороннего развития каждого учащегося.

Литература

1. *Борозинец Н.М., Шеховцова Т.С.* Учет особых образовательных потребностей обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на разных уровнях образовательной вертикали // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2021. №199.

2. *Ильина С.Ю., Зарин А.П.* Проблемы реализации адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с легкой умственной отсталостью // Специальное образование. 2016. №3.

3. *Карпова С.И.* Теоретические аспекты социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС // Нижегородское образование. 2016. №4.

4. *Соловьева С.В.* Оценка качества образования обучающихся с легкой умственной отсталостью в общеобразовательной организации: нормативно-правовой аспект // КПО. 2023. №1 (33).

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА

Лычкин Владимир Александрович

преподаватель-исследователь, ассистент кафедры хореографии
Южно-Уральского государственного
гуманитарно-педагогического университета,
Челябинск, Россия

E-mail: voldancer@mail.ru

Никитина Елена Юрьевна.

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры русского языка,
литературы и методики обучения русскому языку и литературе
Южно-Уральского государственного
гуманитарно-педагогического университета,
Челябинск, Россия

E-mail: elenaurievna@bk.ru

Аннотация. Культурно-досуговая деятельность будущего педагога-хореографа представляет собой важный аспект подготовки специалистов, способных не только передавать знания, но и формировать культурные ценности у обучающихся. В условиях динамично меняющегося общества и растущих требований к образовательным стандартам, возникает необходимость в совершенствовании подходов к организации досуга и хореографического обучения. Эта проблема требует глубокого теоретического осмысления и практического внедрения новых методологических подходов. В сфере педагогики существует своя специфика научного исследования и понимания процессов. Это приводит к появлению различных методологических подходов на разных этапах развития этой науки. Поэтому мы считаем, что наше исследование будет неполным, если не рассмотреть и не обосновать методологические подходы к созданию системы развития культурно-досуговой деятельности будущего педагога-хореографа. Таким образом, данное исследование направлено на выявление и систематизацию теоретико-методологической основы, необходимой для

совершенствования культурно-досуговой деятельности будущего педагога-хореографа, что позволит создать эффективную педагогическую систему.

Ключевые слова: культурно-досуговая деятельность будущего педагога-хореографа, герменевтический подход, экстраполярный подход, грейдинговый подход, педагог-хореограф.

В современной науке не так много работ посвящено исследованию содержания профессиональной подготовки педагогов-хореографов в рамках педагогического образования. В этих исследованиях рассматриваются инновационные методы обучения, которые позволяют интегрировать различные виды хореографического искусства в соответствии с современными культурными концепциями. Например, Л. А. Касимова считает, что в результате образования происходит развитие личности, освоение и присвоение смыслов и ценностей, а также вхождение студента в культуру, что делает его субъектом культуры. Стремительно меняющаяся социокультурная ситуация в обществе требует переосмысления профессиональной подготовки педагога-хореографа с точки зрения интеграции образования и культуры [1].

В философских трудах нет единого понимания методологии. Иногда её определяют как набор исследовательских методов, как учение о способах научного познания и преобразования мира. Однако реальное содержание методологии гораздо шире. Методология представляет собой комплекс теоретических положений и принципов, которые служат основой для проведения научных исследований и определяют методы и подходы к их осуществлению. В контексте научных исследований уточнение этого определения позволяет рассматривать методологию как систему знаний о принципах, методах и подходах, которые используются в процессе научного познания. (П. Копнин, А. Спиркин, Э. Г. Юдин и др.).

В научном сообществе нет общепринятого взгляда на методологию педагогики. Так, И. Болдырев полагает, что методология – это не просто детальное описание, но и исследование способов научного познания [2]. В. А. Ельчанинов и В. П. Федюкин рассматривают методологию как совокупность базовых принципов и концепций, которые определяют подход исследователя к изучению предмета [3].

В рамках практико-ориентированного подхода, применяя педагогические методы, мы разделяем позицию Е. И. Снопковой и рассматриваем методологию педагогического исследования как совокупность достоверных знаний, которые превосходят по своей значимости конкретную педагогическую проблему. Эта совокупность определяет характер, структуру, методы и инструменты

исследования, а также принципы, формы и подходы к созданию педагогической концепции для её решения [4].

В контексте этого, мы считаем, что одной из ключевых целей любого научного исследования является определение и изучение основных принципов и методов конкретной работы, а также их оценка с точки зрения потенциала для дальнейшего развития и использования в качестве инструментов для дальнейшего исследования.

В частности, мы рассматриваем это в контексте анализа различных подходов к совершенствованию культурно-досуговой деятельности будущего педагога-хореографа. Наша цель — выявить неэффективные и нерациональные методы и структуры, а также преобразовать успешные методы и структуры в принципы и рекомендации для исследовательской деятельности.

В системе образования существует важная цель — подготовить специалистов разного уровня с необходимыми профессиональными компетенциями. Профессиональные компетенции — это сложное качество личности, которое состоит из множества элементов. Поэтому интеграция различных методов обучения, может быть, одним из способов развития этого качества у будущих специалистов.

Одним из перспективных и важных векторов развития и улучшения образовательной системы является интеграция. Благодаря инновационному содержанию интеграции можно говорить о её огромном потенциале, который «по широте экспериментального воплощения, глубине творческого замысла, продолжительности и диалектичности исторического развития» [5], который качественно выделяется среди прочих инновационных процессов в системе современного образования. Интеграция подходов позволяет достичь синергетического эффекта, который возникает в результате совместной работы и взаимодействия, в отличие от обособленности и разделения. «Интеграционные процессы ведут к формированию новых элементов, преобразовывая текущие в более эффективные» [6].

Исходя из вышесказанного, для определения методологических требований к исследованию проблемы совершенствования культурно-досуговой деятельности будущего педагога-хореографа, нами представлена интеграция герменевтического, экстраполярного и грейдингового подходов [8].

Герменевтический подход явился общенаучной основой настоящего исследования, который предполагает диалогичность в отношениях субъекта – педагога-хореографа и объекта хореографического познания. Реализация герменевтического подхода к хореографическому источнику ведёт к присвоению педагогом-хореографом смысла хореографического источника и расширению своего самопонимания через понимание другого [7].

Основной особенностью хореографической герменевтики в высшей школе является интерпретация художественного произведения либо исторического периода в хореографический текст, используя классическую, современную или народную хореографию, тем самым позволяя педагогу-хореографу создать свой индивидуальный хореографический почерк. В качестве методологической дисциплины хореографическая герменевтика предлагает набор средств для эффективного решения вопросов интерпретаций действий человека, текстов и других значимых материалов. Современное герменевтическое исследование занимается изучением интерпретации, понимания человеческих действий через культурные, социальные, экономические и политические институты [7].

Герменевтический подход основывается на следующих принципах: принцип семантики имеет цель нахождение значений и по своей природе претендует на научную точность; принцип диалогичности хореографического образования, направленный на развитие внутреннего и внешнего диалога субъекта восприятия хореографического текста, произведения; принцип креативности, который подразумевает наибольшую направленность на творчество в обучении и усвоение собственного опыта, инновационную творческую деятельность, результатом которой является оригинальное решение педагогических задач. Данные принципы отражают сущность герменевтического подхода в развитии профессионального мастерства педагогов-хореографов в системе совершенствования культурно-досуговой деятельности, его дидактическое наполнение.

Экстраполярный подход (О. Ф. Алехина, О. С. Гапонова, Н. М. Громова, Н. И. Громова, Л. А. Микешина, Ф. Е. Удалов и др.) обозначен в рамках нашего исследования как конкретно-научный. Применение экстраполярного подхода в обучении хореографов становится всё более востребованным в связи с формированием новой, относительно автономной области знаний, которая объединяет в себе различные дисциплины.

В культурно-досуговой деятельности педагог-хореограф выполняет ряд важных задач, которые тесно связаны между собой и образуют единый процесс управления. Этот процесс можно представить как непрерывный цикл, состоящий из четырёх основных этапов: планирование, организация, контроль и мотивация. Таким образом, применение экстраполярного подхода к управлению в сфере культурно-досуговой деятельности позволяет сформировать систему, состоящую из компонентов, которые обусловлены функциональными задачами.

Основными принципами данного подхода являются: *принцип альтернативности*, который подразумевает необходимость разработки нескольких обоснованных вариантов развития событий. Принцип отражает своеобразие мышления будущего педагога-хореографа, который в условиях ограниченных ресурсов неизбежно находится в ситуации выбора, какой будет

прогнозируемая система культурно-досуговой деятельность, в каком хореографическом направлении развиваться и т. д.; *принцип индукции*, целью которого является определение компетенций, которые необходимо усилить, а также выявить различия в этих компетенциях и их уровнях.

На методико-технологическом уровне мы остановили свой выбор на ***грейдинговом подходе***, так как он отражает связь, зависимость и взаимообусловленность всех составных компонентов педагогической деятельности и всех отношений, возникающих в культурно-досуговой деятельности будущего педагога-хореографа [8].

Применение грейдингового подхода позволяет создать структурную модель компетенций, которая учитывает функции конкретных ролей будущего педагога-хореографа в сфере культурно-досуговой деятельности. При этом роли распределяются по уровням иерархии.

В процессе интеграции грейдинговый подход приобретает программную структуру, которая затем становится основой для разработки конкретных планов. Этот процесс включает в себя создание технологии координации между ролями педагога-хореографа с чётким определением функций каждой из них. В рамках грейдирования определяются виды культурно-досуговой деятельности, их содержание и задачи, которые возлагаются на педагога-хореографа. Каждая роль связана с определённым направлением культурно-досуговой деятельности, имеет свои временные рамки и требует определённых ресурсов для реализации [8].

В основе грейдингового подхода лежит оценка компетенций и конкретных параметров, которые учитываются при оценке каждой роли будущего педагога-хореографа в соответствии с её иерархическим уровнем. Грейдинговая структура компетенций охватывает все аспекты культурно-досуговой деятельности будущего педагога-хореографа, независимо от её направленности, уровня и статуса. Этот подход позволяет легко определить ценность компетенций для культурно-досуговой деятельности, оценить их важность, сравнить с требованиями рынка труда и принять решение о дальнейшем обучении будущего педагога-хореографа [8].

Принципами грейдингового подхода являются: *принцип дифференциации* подразумевает учет персональных характеристик каждой роли педагога-хореографа в системе разработанных грейдов и различных вариантов реализации форм культурно-досуговой деятельности; *принцип иерархичности* – поскольку педагог-хореограф имеет дело не с одним человеком, а с коллективом, важно структурировать управление своей деятельностью; *принцип формирования универсальных компетенций* – педагог-хореограф должен обладать необходимыми компетенциями и знаниями, чтобы продолжать профессиональное развитие в

выбранной сфере, учитывая изменения на рынке труда и свои личные предпочтения.

Представленная интеграция подходов позволит педагогу-хореографу в культурно-досуговой деятельности эффектно решать разнообразные задачи: от педагогических до управленческих и кадровых.

Основу и новизну процесса совершенствования культурно-досуговой деятельности будущего педагога-хореографа составляют общепедагогические принципы, экстраполированные в результате теоретико-методологического анализа на профессиональную подготовку будущих специалистов: равноправие всех философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей, равнозначность традиций и творчества, равенство людей, принцип альтернативности, целенаправленности, системности, эффективности, семантики, диалогичности, креативности, персонификации.

Синтез герменевтического, экстраполярного и грейдингового подходов позволит сформировать современную систему профессиональных ценностей, понять сущность, спрогнозировать и правильно спланировать культурно-досуговую деятельность через приобретение ключевой компетенции – создание индивидуального хореографического почерка будущего педагога-хореографа.

Литература

1. *Касиманова Л.А.* Современные подходы к профессиональной подготовке педагогов-хореографов [Электронный ресурс] : Понимание. Умение. Научный журнал Московского гуманитарного университета. 2012. №4. С. 185-192.

2. *Едронова В.Н., Овчаров А.О.* Методы, методология и логика научных исследований // Экономический анализ: теория и практика. 2013. № 9.

3. *Ельчанинов В.А., Федюкин В.П.* Негативная методология в морали // Известия Алтайского государственного университета. 2014. Т. 2. № 2.

4. *Снопкова, Е.И.* Методология и методы педагогического исследования [Электронный ресурс] : учебное пособие / Е.И. Снопкова, Е.А. Ярошевич. – Электрон. данные. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2019. – 208 с.: ил. ISBN 978-985-568-530-3

5. *Каримов З.Ш.* Теория и практика институциональной интеграции высшего профессионального педагогического образования на основе синтеза внешнего и внутреннего компонентов: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / З.Ш. Каримов. – Уфа, 2009. – 48 с.

6. *Борщева О.В.* Структура интегративного подхода к обучению иностранному языку // Вестник Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова. Сер. Педагогика и психология. – М.: Московский государственный университет имени М.А. Шолохова, 2011.

7. *Никитина Е. Ю.* Хореографическая герменевтика в педагогике высшей школы [Текст] / Е. Ю. Никитина, В. А. Лычкин // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2023. № 2 (174). С. 148-163. DOI: 10.25588/CSPU.2023.174.2.009.

8. *Никитина, Е.Ю.* Грейдинговый подход к совершенствованию культурно-досуговой деятельности будущего педагога-хореографа // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2024. № 3 (181). С. 188-216. — DOI: 10.25588/CSPU.2024.181.3.009.

ПРАКТИКА ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Чжан Пэйхэн

аспирант 2 года обучения
факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

E-mail: 383816565@qq.com

Аннотация. Статья посвящена анализу возможностей проектного обучения как инструмента нравственного воспитания в условиях современной средней школы. Проведено сопоставление текущих и нереализуемых направлений данной деятельности, обосновано значение проектных технологий для формирования ценностных ориентаций учащихся. На основе результатов педагогических наблюдений и научных публикаций сформулированы практические предложения, направленные на повышение эффективности воспитательной работы. Представлены аналитические таблицы, включающие ссылки на актуальные источники.

Ключевые слова: проектное обучение, нравственное воспитание, средняя школа, ценностные установки, педагогическая практика.

Формирование нравственного сознания обучающихся занимает центральное место в государственной образовательной политике, что закреплено в стратегических документах, включая обновлённый Федеральный государственный образовательный стандарт. Школа выполняет не только обучающую, но и воспитательную функцию, где нравственные ориентиры выступают основой развития личности, способной к сознательному поведению в социокультурной среде.

Как подчёркивает М.С. Аксёнова, - «духовно-нравственное развитие ребёнка должно происходить не стихийно, а в специально организованной педагогической среде, ориентированной на активную деятельность» [1, С. 62–63]. Принимая во внимание данную точку зрения, проектное обучение позволяет формировать не

только познавательные, но и ценностные установки, интегрируя деятельность и осмысление. Организация проектной деятельности в воспитательном пространстве школы содействует осмыслению учащимися понятий добра, справедливости, ответственности. Тематические, исследовательские и социально-ориентированные проекты служат формой осознанного включения в общественно полезную деятельность. Их результат – не только приобретённые знания, но и развитие эмпатии, стремление к сотрудничеству и социальная зрелость.

Проектная методика требует опоры на личностный опыт ребёнка, а также включения его в решение значимых задач, сопряжённых с жизнью школы, семьи, общества. Эффект нравственного воспитания усиливается при условии осмысленного выбора тематики, сопряжённой с ценностной природой обсуждаемых проблем, а также системной рефлексии по завершении каждого проекта. Ниже, в таблице 1 приведен анализ последствий не должной работы школы в сфере нравственного воспитания.

Анализ педагогических практик показал, что в образовательных учреждениях проектная деятельность чаще всего связана с формированием предметных или метапредметных компетенций. В то же время нравственная составляющая нередко оказывается вторичной, поскольку не включена в систему целеполагания, критериев оценки и итоговой рефлексии.

Таблица 1.
Реализуемые и не реализуемые направления проектной деятельности в контексте нравственного воспитания

Направление	**Реализуемые практики**	**Нереализуемые аспекты**	**Последствия**
Тематический охват [1, С. 63]; [6, P. 500–503]	Участие в экологических, патриотических проектах	Отсутствие проектов, включающих моральные дилеммы и межличностные конфликты	Снижение уровня моральной рефлексии
Целеполагание [5]; [7, P. 72–75]	Развитие метапредметных компетенций через активную деятельность	Игнорирование задач воспитания совести, ответственности, гуманизма	Усиление формального подхода к нравственным категориям

Методическое сопровождение [2, С. 176–178]	Применение универсальных шаблонов проектов	Отсутствие адаптированных методик нравственной направленности	Недостаточная подготовка педагогов к воспитательным функциям

Системное включение проектных технологий в воспитательную среду способствует преодолению барьера между учебной и реальной жизнью, придавая нравственному содержанию практическое значение. Как подчеркивают S. Evcimik и C. Oruc, «проектное обучение активирует эмоциональное вовлечение и способствует осознанию ценностей через опыт» [6, P. 502–505]. Исходя из выводов авторов, важность не просто передачи знаний, а формирования внутренней мотивации учащихся, обусловливает актуальность внедрения проектных форм в процессы воспитания.

Установлено, что проекты, затрагивающие социальную и моральную проблематику, способствуют развитию толерантности, сочувствия, способности к моральному выбору. Эффективность определяется тем, насколько глубоко учащиеся вовлечены в осмысление задач, и как организовано обсуждение моральных последствий реализуемых решений.

Распространённой проблемой остаётся формализация проектной деятельности, её сведение к отчётной форме. Тематические шаблоны не обеспечивают интеграции в воспитательный процесс, а само содержание утрачивает личностную значимость. При отсутствии механизмов педагогической рефлексии и сопровождения возникают риски подмены целей обучения демонстрацией внешней активности без развития ценностной сферы.

Ниже в таблице 3 представлен пример тематической структуры проекта с нравственным компонентом.

Таблица 2.

Практические предложения по интеграции проектной деятельности в систему нравственного воспитания

Предложение	**Обоснование**	**Ожидаемый результат**
Включение модулей нравственной рефлексии в структуру школьных проектов	Недостаток механизма обратной связи по ценностным вопросам [1, С. 64]; [5]	Повышение уровня осознанности действий учащихся

Создание программ по тематике «нравственный выбор» и «дилеммы повседневности»	Отсутствие актуализированной тематики с опорой на жизненные ситуации подростков [6, P. 505]; [7, P. 75–78]	Укрепление моральной устойчивости, развитие критического мышления
Повышение квалификации педагогов по вопросам воспитательной функции проектов	Отсутствие целенаправленной методической подготовки [2, С. 178]; [4]	Расширение спектра педагогических инструментов, направленных на формирование ценностей

Таблица 3.

Пример тематической структуры проекта с нравственным компонентом

Этап проекта	**Содержание**	**Цель**	**Методические акценты**
Постановка проблемы	Выбор актуальной темы, отражающей нравственные дилеммы (например, «Ценность честности в цифровом обществе»)	Актуализация личного отношения к моральной проблеме	Мозговой штурм, обсуждение кейсов
Исследование	Сбор информации, анализ поступков героев художественных или жизненных примеров	Формирование представления о границах допустимого	Метод анализа ситуаций, опора на биографический материал
Практическая реализация	Разработка и проведение школьной акции, анкетирования, создания информационного продукта	Вовлечение в социально значимую деятельность	Проектно-групповой формат, делегирование ролей
Рефлексия	Обсуждение моральных	Осознание личной позиции,	Приёмы педагогической

	последствий, выводов, эмоциональных реакций	формирование ценностных ориентиров	рефлексии, сочинение-рассуждение, круглый стол

Проведённое исследование позволило установить ряд устойчивых закономерностей, определяющих эффективность проектного обучения в контексте нравственного воспитания обучающихся. Проектный метод, будучи средством деятельностной педагогики, приобретает воспитательную направленность при условии целенаправленного включения нравственных ориентиров в каждую фазу его реализации [6, P. 508]; [1, С. 64].

Установлена необходимость методологической и методической регламентации включения ценностных смыслов в проектную деятельность. Выявлена потребность в системной подготовке педагогов, способных сопровождать обучающихся в процессе личностного и морального развития. Практические результаты подтверждают высокую степень готовности школьников к участию в проектной деятельности, при условии, что она приобретает личностную и нравственную значимость.

Таким образом, проектное обучение представляет собой не только инструмент формирования универсальных учебных действий, но и действенное средство нравственного воспитания. Его внедрение требует целенаправленного подхода, междисциплинарного взаимодействия, педагогической осмысленности. Полученные результаты и сформулированные предложения ориентированы на образовательные организации, стремящиеся к формированию ответственной, нравственно зрелой и граждански активной личности. Применение данных подходов может быть рекомендовано при разработке воспитательных программ, формировании школьной воспитательной среды, а также в рамках курсов повышения квалификации педагогов.

Литература

1. *Аксёнова М.С.* Проектная деятельность в духовно-нравственном воспитании младших школьников / М. С. Аксёнова // Молодой ученый. – 2024. – № 45 (544). – С. 62–64.

2. *Дементьева М.П.* Метод проектов при изучении регионального искусства во внеурочной деятельности подростков / М. П. Дементьева // Студенческая наука: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза, 2024. – С. 175–179.

3. *Дзюба Е.М.* Образовательные маршруты (опыт проектирования модели организационно-методического сопровождения обучения русскому языку в инокультурном языковом пространстве Республики Индия) / Е. М. Дзюба, А. Л. Латухина, Ю. А. Маринина, Н. Е. Петрова, Н. М. Ильченко, В. Т. Захарова, Г. С. Самойлова, Т. Н. Шевелева, А. Д. Комышкова. – Монография. – Нижний Новгород, 2024.

4. *Иванова Е.Ю.* Организация и проведение практической подготовки обучающихся УГС 44.00.00 «Образование и педагогические науки» : учебно-методическое пособие для студентов педагогических специальностей / Е. Ю. Иванова, Н. И. Лысяная, А. Г. Павлова, Д. И. Шагеева. – Магнитогорск, 2023.

5. *Савенков А.И.* Развитие метапредметных компетенций и когнитивных способностей обучающихся в рамках воспитательной работы в школе / А. И. Савенков, А. С. Львова, О. А. Любченко [и др.]. – Москва, 2024.

6. *Evcimik S.* Effects of Project-Based Learning in Moral Values Education / S. Evcimik, C. Oruc // International Online Journal of Educational Sciences. – 2023. – Vol. 15, No. 3. – P. 495–508.

7. Learning Moral Education Through Project-Based Learning // International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. – 2023. – Vol. 12, No. 2. – P. 68–79.

8. Project-Based Learning for 21st-Century Skills // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. – 2023. – Vol. 22, No. 1. – P. 1–15.

МЕТОДЫ ОЦЕНИВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ Ш.А. АМОНАШВИЛИ

Овчинникова Елена Николаевна

магистрант 3 года обучения
факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

E-mail: elenaovchinnikova2016@mail.ru

Аннотация. Изучение методов оценивания младших школьников на основе принципов гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили является особенно актуальным, поскольку значение и интерес к гуманной педагогике в современном мире стремительно растёт. Эта уникальная система оценивания позволяет не только самим детям понять, в каком направлении они должны двигаться, но и сделать образовательный воспитательный процесс действительно гуманным. В ней актуальны поиски эффективных и гуманных принципов оценивания достижений обучающихся.

Ключевые слова: гуманная педагогика, Ш.А. Амонашвили, оценивание младших школьников, безотметочная система обучения, личностно-ориентированное образование, методы оценивания, начальная школа.

Изучение методов оценивания младших школьников на основе принципов гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили является особенно актуальным, поскольку значение и интерес к гуманной педагогике в современном мире стремительно растёт. Эта уникальная система оценивания позволяет не только самим детям понять, в каком направлении они должны двигаться, но и сделать образовательный воспитательный процесс действительно гуманным. В ней актуальны поиски эффективных и гуманных принципов оценивания достижений обучающихся.

Объект исследования – гуманная педагогика Ш.А. Амонашвили. Предмет исследования – методы оценивания младших школьников на основе принципов гуманной педагогики Ш.А.Амонашвили.

Цель – проанализировать методы оценивания младших школьников на основе педагогики Ш. Амонашвили.

Задачи:

1. Рассмотреть общие принципы гуманной педагогики: её историю и становление в образовании. Оценочная основа гуманной педагогики.

2. Выявить востребованность личностно-ориентированной гуманной парадигмы обучения на современном этапе и проанализировать взгляды, методы Ш. Амонашвили на оценивание в образовательном процессе.

3. Определить выбор методики проведения исследования на основе принципов гуманной педагогики.

4. Провести опрос среди родителей и детей относительно их отношения к безотметочной системе обучения и сделать вывод, дать рекомендации.

В рамках нашего исследования были проанализированы общие принципы гуманной педагогики и методы оценивания младших школьников и выявлены особенности педагогической системы Ш.А.Амонашвили. Также был проведён опрос среди родителей и детей относительно их отношения к безотметочной системе обучения.

Базой исследования выступила одна из школ г. Москва. Выборка составила 32 человека 1 класса начальной школы. Мы подобрали следующие вопросы для проведения анкетирования для родителей:

1. Считаете ли Вы безотметочную систему прогрессивной и нужной Вашему ребенку?

2. Видите ли Вы гуманный потенциал безотметочной системы обучения?

3. Знакомы ли Вы с трудами Ш. Амонашвили, которым была обоснована безотметочная система обучения?

4. Хотите ли Вы, чтобы обучение и далее проводилось по безотметочной системе или же стоит перейти на традиционную отметочную балльную систему?

Результаты ответа на вопросы распределились таким образом:

– Да, считаю – 70 процентов

– Я сомневаюсь – 25 процентов

– Нет, не считаю – 5 процентов.

В целом, полученные результаты показывают, что в большинстве родители относятся положительно к безотметочной системе обучения. Тем не менее, сказывается один негативный фактор, который заключается в слабой осведомленности родителей о гуманном потенциале как системы Ш. Амонашвили, так и безотметочной системы обучения в целом.

Детям были заданы следующие два вопроса:

1. Нравится ли обучаться по этой системе оценивания?

2. Хочешь ли перейти на отметочную систему?

Результаты ответов на первый вопрос:

– Да, мне нравится – 90 %;

– Я не знаю, затрудняюсь сказать – 10 %.

Ответы на второй вопрос.

Хочешь ли перейти на отметочную систему?

Нет – 95 %. *Я не знаю – 5 %.

Итак, как показывают данные опроса, в большинстве своем дети выступают за безотметочную систему обучения. Есть и те дети, которые отвечают неуверенно. Тем не менее, обращает на себя внимание тот факт, что никто из детей не высказался отрицательно о безотметочной системе обучения.

Подводя итог нашему краткому аналитическому обзору, необходимо отметить, что Ш.А. Амонашвили была предложена поистине уникальная система оценивания, которая позволяет не только самим детям понять, в каком направлении они должны двигаться, но и сделать современный образовательный процесс, действительно гуманным. Детям действительно нравится заниматься по безотметочной системе, она приносит им радость и удовлетворение от процесса обучения. Кроме того, у родителей эта система оценивания достижений также вызывает позитивное отношение.

Гипотеза нашего исследования подтвердилась. Система безотметочного обучения на основе принципов гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили является востребованной на современном этапе развития образования и находит отклик у детей, которые обучаются по данной системе.

Литература

1. *Акинфиев С.И.* Основные черты гуманно-личностной педагогической концепции Ш.А. Амонашвили, 70–90-е гг. XX в. – Режим доступа: www.dslib.net/obw-pedagogika/osnovnye-cherty-gumanno-lichnostnoj-pedagogicheskoj-koncepcii-sh-a-amonashvili-70-90

2. *Амонашвили Ш.А.* Основы гуманной педагогики. Школа жизни. – Режим доступа: https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%90/amonashvili-shalva-aleksandrovich/osnovi-gumannoj-pedagogiki-kniga-3-shkola-zhizni?ysclid=lg859ufucs721034911 (Дата обращения 08.04.2023)

3. *Амонашвили Ш.А.* Гуманно-личностный подход к детям. – Москва-Воронеж, 1998. Гл. III, § 3, стр. 160-169; гл. IV, § 1, стр. 183-193, § 2, стр. 193-205.

4. *Гребенкина Л.К.* Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие / Л. К. Гребенкина, Н. А. Жокина, О. В. Еремкина; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2009. – 156 с. [Электронный ресурс] URL: http://www.twirpx.com/file/1027307/

5. *Кожевникова М.Н.* Социальная миссия образования // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7. Филос. – 2015. –- № 4 (30). – С.54-62.

6. *Курдюкова Н.А.* Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема: автореф. дисс. ... к.псх.н. - СПб., 1997. – 24 с.

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ КОУЧИНГОВОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЛИДЕРСТВЕ

Бахрамова Маликахон Нуриддин кизи

магистрант 2 года обучения
по направлению «Педагогическое образование»
филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте,
Ташкент, Республика Узбекистан

E-mail: malikaklass61@gmail.com

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме изучения влияния педагогического лидерства на процесс образования. В работе с опорой на должностные обязанности преподавателя рассматривается необходимость педагогического лидерства, дается определение лидерства в образовательной среде, а также обращается внимание на влияние педагога-лидера на организационное поведение профессорско-преподавательского состава. В статье также отдельно анализируются аспекты коучингового подхода.

Ключевые слова: лидерство, педагогическое лидерство, лидер в образовательной среде, коучинг, коучинговый подход.

Педагогическое лидерство широко признано как важный фактор улучшения качества образования. Различные исследования указывают на него как на второй наиболее влиятельный элемент в успеваемости и результатах студентов после преподавательской практики. Лидерство имеет значительное влияние на успеваемость студентов, поскольку оно может создать ряд условий и контекстов, в которых преподавательский состав может эффективнее выполнять свою работу, а студенты могут улучшить свое обучение [5]. Педагог-лидер может создать структурированную и целеустремленную среду для эффективного обучения. Если преподаватель достигает своей цели, учащиеся имеют больше шансов на успех и достижение своих собственных целей.

Педагогическое лидерство фокусирует деятельность лидера как на организационных, так и на профессиональных аспектах, которые оказывают влияние на коллег и на обучение учащихся. Лидерство в образовательной среде – это направление деятельности преподавателя на результат. Лидер в образовании – это личность, чьи решения и идеи будут приняты другими. Его деятельность будет

также зависеть от умения быстро находить решения задачам различной степени сложности и убедить остальных людей следовать за ним. В деятельности преподавателя встречаются сложности разного характера, и он, являясь лидером, будет устранять их. Лидер должен быть способным анализировать и улучшать свою работу. Систематический анализ преподавательской деятельности поможет определить места, где возникают трудности, и разработать стратегии и планы действий для их устранения. Лидер должен уметь предотвратить кризисные периоды, когда общество может разделиться на малые группы.

Основные компетенции лидера в управленческой образовательной среде определил исследователь Д. Йорнем:

– концептуальные навыки. Менеджеру в образовательной сфере необходимо умение формулировать концепции, включающие творческую сторону развития и критическое мышление.

– межличностные навыки. Хорошие навыки коммуникации способствуют упрощению выражений управленческих компетенций.

– технические навыки. Эти навыки раскрывают именно тот аспект специфических задач, который может выполнить не каждый.

В образовательной системе лидерство включает в себя управленческий процесс и тенденцию формирования и предоставления качественной образовательной сферы с помощью учебного сообщества. «В управлении, когда в результате групповой деятельности любой решение отличается от альтернативных вариантов, умение найти разумно компромисс с минимальными потерями является проявлением искусства управляющего» [2]. Особое внимание привлекает и личный имидж лидера, поскольку он имеет влияние на формирование коллектива определенного типа и на имидж самого учреждения. Если на формирование коллектива он влияет с помощью управленческой деятельности, то на имидж учреждения через различные общественные выступления, сотрудничества и репутацией. Личный имидж лидера, а далее и его последователей влияет на всю организацию, создавая его имидж.

Исследователь Е.В. Андриенко пишет: «Лидерство в образовании представлено двояко – и как фактор, определяющий сам процесс образования (например, педагогическое лидерство, лидерство в сфере менеджмента образования и т.д.), и как образовательный результат (формирование лидерских качеств личности обучающихся)» [1]. В течение десятилетий исследования в области образования были сосредоточены на поиске способов повышения эффективности административной команды школы, оценивая членов администрации как важную составляющую эффективной деятельности лидера. При оценке педагогического лидерства следует установить понятия, которые способствуют влиянию действий лидеров на улучшение результатов учеников. Необходимо учитывать, в первую очередь, те составляющие, которые делают

возможным улучшение организационного поведения педагогов и учащихся, поддерживая их деятельность. Одна из самых важных характеристик лидера заключается в его способности сохранять спокойствие и оставаться решительным в сложных ситуациях. Преподавателю стоит осознать, что его реакция на стрессовые ситуации может иметь огромное влияние, к примеру, на его студентов.

Коучинг – это специальная деятельность, целью которой является развитие потенциала человека, использующая специальные методы. Коучинговый подход в образовании предполагает отказ от директивного руководства, изменение культуры организации и пробуждение внутренней мотивации студентов и педагогов. Педагог становится коучем для своего студента, используя коучинг-технологии в обучении. При столкновении с различными трудностями в работе, лидер стремится найти пути решения проблем. Лидер, обладая настойчивостью и оптимизмом, часто видит трудности как возможности для роста и развития.

Основные аспекты и преимущества коучингового подхода в образовании:

– Развитие направлено на профессиональные компетенции педагогических кадров, стимулирование их личностно-профессионального развития и средства содействия инновационной деятельности. Преподаватель, как лидер, обычно отличается отличными навыками решения проблем и умением находить выход в сложных ситуациях. Наличие высокой квалификации и опыта в своей деятельности необходимы на пути преодоления трудностей.

– Индивидуальное и групповое сопровождение. Поддержка в достижении профессиональных и жизненных целей, повышение осознанности решений, раскрытие возможностей педагогов. Если преподаватель обладает навыками коммуникации и ораторского искусства, он может обладать влиянием на коллег. Также он будет способен аргументировать свою позицию, выслушивать точки зрения остальных преподавателей и находить компромиссы.

– Повышение эффективности управления. Оптимизация деятельности педагогического коллектива и уровня их командного взаимодействия. Лидерство – это способность вести и вдохновлять других, чтобы достичь общих целей. Если преподаватель создаст благоприятную атмосферу для эффективного взаимодействия, то его коллеги будут чувствовать себя частью общего дела, одной семьи, что улучшит деятельность образовательного учреждения.

– Отношения в коллективе. Коучинг обеспечивает создание качественно новых педагогических отношений в коллективе и со студентами на основе доверия, открытости, честности и искренности. Также важно соответствовать требованиям этикета и морали, поддерживать привлекательный внешний вид и развивать харизму. Один из основоположников символического интеракционизма Чарльз Хортон Кули [4] считал, что именно влияние через симпатию является основой авторитета и лидерства. Так студенты будут уверенно высказывать свои мысли, активно участвовать на занятиях и взаимодействовать с преподавателем.

– Личностно-ориентированное образование. Коучинговый подход соответствует концепции личностно-ориентированного образования, а также развития у студентов ответственности, осознанности и самостоятельности. Каждый преподаватель в зависимости от контингента, с которым он работает, разрабатывает план действий в целях достижения результата, что повышает уровень его профессиональных навыков и умений.

– Поддержка и партнерство. Педагог выступает не только как формальный экзаменатор, но и как источник поддержки для студентов. Лидер в образовательной среде выступает в роли наставников для своих студентов, что возлагает на него большую ответственность. Как профессионал своего дела, преподаватель должен заинтересовывать всех участников образовательного процесса по мере необходимости. К примеру, при организации праздников важно действовать совместно и с коллегами, и со студентами. Для преподавателя важно, чтобы его студенты были дружными, потому что это способствует созданию благоприятной обучающей среды. Так у студентов повышается академическая успеваемость, улучшаются навыки работы в команде [3].

Таким образом, коучинговый подход основан на психологических принципах, помогая педагогам понимать и реализовывать и свои способности, и способности студентов, что впоследствии способствует повышению качества образования. Умение правильно оценивать прогресс студентов и их потребностей позволяет лидерам выбирать подходящие методы обучения, что в свою очередь влияет на распределении временем и ресурсами. Образцовое профессиональное поведение лидера вдохновит студентов и коллег. Влияние преподавателя на учебные и личностные достижения студентов может быть глубоким и долгосрочным, в связи с этим необходимо развивать педагогическое лидерство.

Литература

1. *Андриенко Е.В., Горбачева И.М.* Лидерство как ценность образования // Экономические и социально–гуманитарные исследования. № 2. – Москва, 2023. – С. 159.

2. *Астахова Н.И., Москвитин Г.И.* Менеджмент: учебник для вузов. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – С. 13.

3. *Никулина Н.Н.* Сущность и роль коучинга в образовании и воспитании // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 3. С. 165-168.

4. *Кули Ч.Х.* Человеческая природа и социальный порядок / пер. с англ. под ред. А.Б. Толстова. – Москва: Идея–Пресс, Дом интеллектуал. кн., 2000. – С. 103.

5. *Anderson S.* (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una mejor escuela. Psicoperspectivas Individuo y Sociedad, 9(2), 34–52.

ИНОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ГУМАНИТАРНЫМ НАУКАМ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Тиллабаев Санжар Фуркатович

магистрант 1 года обучения
по направлению «Педагогическое образование»
филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте,
Ташкент, Республика Узбекистан

E-mail: tillabaev.2002@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается интеграция инновационных технологий в высшее образование, как в очной, так и в дистанционной формах обучения. Подчеркивается необходимость подготовки студентов с высоким уровнем профессиональных навыков, мобильности и способности к творческому применению знаний. Описываются ключевые аспекты, такие как развитие критического мышления, логического анализа и навыков сотрудничества с различными социальными группами. Особое внимание уделяется формированию самостоятельной активности обучающихся и эффективным педагогическим методам, которые способствуют успеху в образовательном процессе. Также акцентируется внимание на значимости гуманитарной культуры преподавателя в контексте формирования новых идей в педагогике.

Ключевые слова: инновационные технологии, высшее образование, критическое мышление, профессиональная подготовка, самостоятельная активность, социальные группы, педагогические методы.

В современном образовательном процессе актуализируется задача интеграции инновационных технологий как в очном, так и в дистанционном обучении. XXI век предъявляет высокие требования к выпускникам, актуализируя необходимость наличия у них развитых профессиональных навыков, мобильности и способности к творческому анализу и практическому применению информации. Студенты должны обладать способностью к адаптации в меняющихся условиях и самостоятельно извлекать необходимую информацию для решения комплексных

задач. Важным аспектом является умение применять полученные знания в различных практических ситуациях. Для повышения уровня профессиональной подготовки необходимо умение работать с литературными и научными источниками для решения актуальных жизненных проблем.

Инновационные технологии обучения становятся необходимыми в контексте требований современного общества, которое ожидает от специалистов иной набор качеств и компетенций. Данные технологии должны охватывать широкий спектр образовательных процессов, способствуя улучшению как личных, так и профессиональных характеристик обучающихся, и опираться на научные методы, способствующие развитию креативности. Применение этих технологий должно существенно повысить целенаправленность и эффективность процесса управления обучением. Традиционные методы обучения, характерные для минувшего века и основанные на логике передачи знаний, должны претерпеть изменения. Новые технологии должны учитывать познавательные процессы студентов и способствовать достижению их профессиональных, творческих и этических целей. Это включает в себя формирование профессионального опыта в образовательных учреждениях, обучение методам исследования, развитие рефлексивного мышления, креативности, дискуссионной культуры и применение имитационного моделирования. [1]

Студенты должны обладать способностью осознавать реальные проблемы окружающего мира, развивать логическое мышление и принимать обоснованные решения в условиях сложности и неопределенности. В современных условиях они должны активно использовать инновационные технологии, а также применять свои знания для взаимодействия с разнообразными социальными группами с целью предотвращения конфликтов. Не менее значимым является умение работать в командах, принимая на себя различные роли, а также создание конструктивных контактов с представителями различных культур и точек зрения.

Формирование личности осуществляется через призму индивидуальных взглядов и отношений, что имеет важное значение для внутреннего роста студента. Этот процесс достигается через активное взаимодействие с окружающей средой и саморазвитие, находясь под воздействием общественных факторов. Высшее образование играет ключевую роль в развитии культурных, творческих и эмоциональных компетенций студентов, создавая условия для их подготовки к профессиональной деятельности и адаптации в социуме.

«Без участия сферы образования фактически невозможен столь необходимый для толерантного сосуществования поиск путей совмещения и постепенной интеграции различных философских доктрин и стратегий развития цивилизации, создание мирового «банка идей», направленных на взаимодействие и интеграцию социумов, их толерантное взаимодействие», считает академик Б.С. Гершунский. [3]

Для эффективного вовлечения студентов в учебный процесс необходимо создать адекватные условия, способствующие их самостоятельной активности. Применение знаний на практике, взаимодействие с сокурсниками и доступ к информации через интернет являются важными факторами, способствующими развитию навыков и формированию обоснованного мнения у студентов. Высшие учебные заведения должны стремиться к созданию условий, способствующих формированию личностей с высокими профессиональными качествами. Данная задача актуальна не только для Узбекистана, но и для многих других стран, и требует совместных усилий всего общества.

В современном контексте образование предстает как процесс, идущий на протяжении всей жизни, что подчеркивает значимость непрерывного образования для каждого человека. Внедрение новых педагогических технологий в высших учебных заведениях может существенно изменить подходы к образовательному процессу. Инновационные информационные технологии способны повысить эффективность достижения образовательных целей, сохраняя при этом достижения отечественной дидактики и педагогической психологии. Необходимо интегрировать прогрессивные технологии с личными качествами педагогов. [2]

Инновационные технологии обучения способствуют более глубокому усвоению материала, а также способствуют умственному и моральному развитию студентов. Они способствуют формированию толерантности, самостоятельности и коммуникативных навыков. Новая образовательная парадигма акцентирует внимание не только на передаче информации, но и на обучении методам ее получения, а также на самостоятельном выборе обучающимися интересующих их материалов. Современные учебные технологии должны развивать у студентов исследовательские навыки. Их задача состоит не только в передаче знаний, но и в формировании критического отношения к изучаемому материалу и освоении новых подходов к его интерпретации, что включает переход от запоминания к активному умственному развитию, а также от общей модели обучения к более индивидуализированным программам с акцентом на внутреннюю мотивацию.

Современное высшее образование акцентирует внимание на развитии критического мышления у обучающихся. Исследования показывают наличие различий между некритическим мышлением, которое ограничивается запоминанием и пониманием, и критическим мышлением, основанным на самостоятельном подходе, формировании собственных идей и мнений, анализе информации и постановке актуальных задач. Критическое мышление требует четкой аргументации и способствует повышению резистентности к манипуляциям. Это также является социальным процессом, в рамках которого студенты решают реальные проблемы в своих сообществах. Преподаватели внедряют методы формирования критического мышления через парные и групповые занятия, дебаты и публикацию студенческих работ.

Основные функции вопросов в учебном процессе заключаются в уточнении информации, переходе к новым темам, направлении размышлений, выражении мнений и создании эмоционального контекста. Вопросы способствуют выявлению неопределенностей и решению актуальных проблем, а также формированию понимания окружающей действительности. Человек, обладающий навыками задавания вопросов, более эффективно ориентируется в социальных ситуациях. Для развития данного навыка студенты должны осознавать, что не всегда способны самостоятельно ответить на вопросы преподавателя. В этом контексте преподаватели должны использовать открытые творческие вопросы для активизации диалога и предлагать несколько вариантов ответов, побуждая студентов к глубокому размышлению. [2]

Формирование критического мышления и творческих способностей обучающихся является важной темой в педагогической литературе. Тем не менее, высокий профессионализм и педагогическая культура преподавателя не всегда гарантируют успех в его деятельности. Исследования таких деятелей как Я.А. Коменский, Юсуф Хос Хожиб, Кейкавус, Ахмад Югнаки, Джами, Алишер Навои и других показывают, что профессиональные качества педагога должны быть дополнены культурными и моральными аспектами его личности. Это единство отражает гуманитарную культуру педагога, что подтверждается примерами жизни выдающихся учителей различных исторических эпох и культур. Их гуманитарная культура способствовала возрождению новых идей в педагогике и просвещении.

Литература

1. *Ахмедова Н.М.* Формирование эстетической культуры студентов высших образовательных учреждений Узбекистана средствами искусства // Научный журнал. Проблемы науки. Москва, №05(60), июнь, 2021 г., С. 67-70.

2. *Шамиева О.Р., Ахмедова Н.М.* Технологии обучения гуманитарных предметов // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. 2022. С. 4.

3. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века: Учебное пособие для самообразования. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: пед.об. Россия, 2002. С. 8.

РАЗДЕЛ III

ПРАВОВЫЕ И ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ (ЦИФРОВЫХ) ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРИМЕРЕ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Воронин Максим Валерьевич

кандидат юридических наук, доцент, доцент РАО,
доцент кафедры правовой информатики,
информационного и цифрового права,
директор НОЦ «Цифровая образовательная среда»
юридического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова,
доцент кафедры международного и публичного права
юридического факультета Финансового университета при Правительстве РФ,
ведущий аналитик Центра образовательного законодательства
и проблем правоприменения РАО,
учитель права ГБОУ г. Москвы «Школа № 1520 имени Капцовых»,
заместитель председателя Совета молодых ученых и специалистов РАО,
лауреат Медали «Молодым ученым за успехи в науке» РАО 2022 года,
Москва, Россия

E-mail: maksim.v.voronin@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме образовательной детерминанты системности права. В работе интерпретирована практика ведущих юридических российских вузов; исследована роль и функциональное назначение элементов образовательной системы в подготовке профессионалов, способных формировать и совершенствовать правовое регулирование применения информационных (цифровых) технологий и работать, учитывая развитие правовой системы в условиях интеграции таких технологий

в социальную жизнь. В статье описана логика познания образовательной детерминанты обеспечения системности правового регулирования и применения информационных (цифровых) технологий; интерпретировано состояние организации профессионального образования в части правового регулирования применения информационных (цифровых) технологий. Статья является частью исследования системности правового регулирования применения информационных (цифровых) технологий.

Ключевые слова: информационное право, образование, образовательная детерминанта, практика работы вузов, системность права, цифровое право.

Системность правового регулирования применения информационных (цифровых) технологий обеспечивается за счет их познания (осмысления) людьми на уровнях общего и профессионального образования, программ переподготовки и повышения квалификации. При этом нельзя забывать о просвещении, в том числе о роли сайтов и прочих ресурсов[1].

Говорить о значении образования, особенно профессионального, для формирования системности применения и регулирования цифровых технологий также важно в контексте деятельностного подхода. Вполне понятно, что и применяют, и тем более регулируют технологии люди. Человек, как субъект общественных отношений, выступает актором их образования, он формирует волю и выражает инициативу. От уровня образованности, осведомленности, в конечном счете качества образования людей (в значении – «результат обучения») зависит эффективное использование цифровых технологий и системное регулирование этого процесса.

Для познания образовательной детерминанты обеспечения системности правового регулирования и применения информационных (цифровых) технологий необходимо:

– понимать развитие содержания образования, в том числе усложнение смысла новых содержательных категорий;

– проанализировать имеющиеся образовательные программы на разных уровнях образования, рассмотреть особенности изучения информационных технологий в рамках образовательных программ;

– проанализировать применяемые педагогические методики и дидактические средства.

[1] См. например: Методические материалы. – URL: https://cifrateka.ru/teachers/?sectionId=56 (Дата обращения: 15.05.2025).

Содержание образования неразрывно связано с приращением научного теоретического, прикладного, а также житейского (обыденного) знания применительно к каждой сфере человеческой деятельности. Здесь важно обращать внимание на потребности насыщения образовательных программ дидактическими элементами и устанавливать оптимальные требования, необходимые для конкретного вида профессиональной деятельности. Об этой проблеме мы поговорим в специальной работе.

Что касается образовательных программ и педагогических методик, важно подчеркнуть плюрализм подходов, который сложился в России. В рамках одной работы сложно интерпретировать все российские, а тем более зарубежные образовательные программы, в связи с чем остановимся на подходах к преподаванию правового регулирования цифровых технологий в юридических вузах России. Познавать систему образования и программы наиболее логично через институциональные формы выражения – реализацию отдельных программ или дисциплин; наличие учебников, методических пособий, журналов; функционирование отдельных подразделений – кафедр и научных центров.

Образование в сфере цифровых технологий приобретает все большее значение в условиях современных экономических и социальных реалий. Институциональный подход позволяет рассмотреть важность данного образования через призму деятельности вузов, предлагающих специализированные образовательные программы. Рассмотрим описанную выше институциализацию на примере ведущих российских юридических вузов.[2]

Юридический факультет Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова[3]. Юридический факультет МГУ[4] ведет работу по цифровой трансформации организации образовательного процесса, созданию моделей обучения и преподавания, подготовке квалифицированных кадров и специалистов, которые бы соответствовали потребностям и интересам информационного общества – общества, в котором информация и уровень ее применения и доступности кардинальным образом влияют на экономические и социокультурные условия жизни граждан. Так или иначе практически все структурные подразделения факультета занимаются вопросами информатизации и цифровизации; важно, что на факультете созданы и функционируют отдельные структурные подразделения, занимающиеся специально указанными вопросами. В 2023 году создана кафедра правовой информатики, информационного и цифрового права, которая вносит существенный вклад в становление и развитие информационного (цифрового) права, популяризацию научного знания, правовую науку и юридическую

[2] В рамках данной статьи мы не сможем описать все институциональные формы, и структуры, занимающиеся рассматриваемыми вопросами. В статье приведен авторский взгляд через призму наличия специализированных кафедр и учебников. Анализ проводился на основании открытых источников.

[3] Рейтинг RAEX по праву за 2025 год. Юридический факультет МГУ – 1 место. // URL: https://www.law.msu.ru/news/reyting_raex_po_pravu_za_2025_god_2025-05-27_15_25-10063 ; https://raex-rr.com/education/subject_ranking/law/2025/ (Дата обращения: 20.05.2025).

[4] Юридический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова // URL: https://www.law.msu.ru

практику в России. На кафедре открыты две магистерские программы: «Информационные правоотношения в инновационной экономике» и «Правовые основы цифровой энергетики». Также на Юридическом факультете действуют программы магистратуры: «Правовое регулирование цифровой экономики», «Интеллектуальные права, искусственный интеллект и цифровые технологии». С 2023 года при кафедре правовой информатики, информационного и цифрового права функционирует научно-образовательный центр «Информационное и цифровое право». За текущий (2024/2025) учебный год кафедрой подготовлено 3 учебно-методических пособия [1, 2, 3], 1 учебник [4], 1 коллективная монография [5]. На Юридическом факультете действует научно-образовательный центр «Цифровая образовательная среда»[5] (научный руководитель – декан Юридического факультета МГУ, академик РАО Голиченков А.К. [6, С. 162–175]).

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (далее – НИУ ВШЭ)[6]. В НИУ ВШЭ на Факультете права[7] открыт Департамент права цифровых технологий и биоправа[8], который активно участвует в реализации основных и дополнительных образовательных программ факультета права НИУ ВШЭ по подготовке бакалавров, магистров права и аспирантов (по образовательным программам бакалавриата «Юриспруденция: цифровой юрист» и «Юриспруденция», а также по реализуемым факультетом программам магистратуры). «В рамках работы Департамента реализуются учебные дисциплины, исследовательские и прикладные проекты, проводятся мастер-классы для студентов и аспирантов по цифровому, биологическому праву и смежным с ними вопросам интеллектуальной собственности»[9].

На базе Департамента реализуется образовательная программа бакалавриата – «Юриспруденция: цифровой юрист»[10], магистерская программа «Цифровое право», которая предполагает изучение права информационных технологий и интеллектуальной собственности, а также права цифровых платформ[11]. В рамках работы данного департамента также открыта магистерская программа «ЛигалТех», которая готовит специалистов по автоматизации и цифровизации юридической деятельности. Программа включает курсы по анализу данных, программированию, автоматизации юридических процессов, машиночитаемому праву[12].

[5] URL: http://digital-edu-center.law.msu.ru (Дата обращения: 10.06.2025).
[6] URL: https://www.hse.ru (Дата обращения: 10.06.2025).
[7] URL: https://pravo.hse.ru (Дата обращения 03.06.2025).
[8] URL: https://pravo.hse.ru/techlaw/ (дата обновления 20.06.2025).
[9] URL: https://pravo.hse.ru/techlaw/about (Дата обращения 03.06.2025).
[10] URL: https://www.hse.ru/ba/dlawyer/ (Дата обращения 03.06.2025).
[11] URL: https://www.hse.ru/ma/dlaw (Дата обращения 03.06.2025).
[12] URL: https://www.hse.ru/ma/legaltech/ (Дата обращения 03.06.2025).

Факультетом подготовлен учебник [6], при факультете права с 2021 года действует лаборатория прикладных информационных систем и технологий в юриспруденции[13]. Также стоит отметить, что на факультете компьютерных наук[14] действует «Центр искусственного интеллекта»[15], в рамках работы которого реализуется проект «Искусственный интеллект и право»[16].

Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (далее – МГИМО)[17]. В МГИМО на Международно-правовом факультете[18] реализуется межкафедральная программа «Международное право и правовое регулирование информационных технологий»[19].

На факультете финансовой экономики МГИМО[20] открыта «Кафедра цифровой экономики и искусственного интеллекта группы компаний АДВ»[21], на которой занимаются вопросами правового регулирования цифровых технологий и цифровой трансформации. На кафедре открыта магистерская программа «Искусственный интеллект»[22]. Также при кафедре с 2021 года действует «Центр искусственного интеллекта МГИМО»[23].

В каждую образовательную программу, реализуемую в МГИМО, помимо модулей специализации включен обязательный модуль – обучение программированию, который студенты проходят на базе «Школы 21» – школы программирования от Сбера. Ее главный метод обучения – равный равному («peer-to-peer»), а процесс обучения геймифицирован.

Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (далее – МГЮА)[24]. В МГЮА цифровое направление развивается в рамках нескольких кафедр, которые реализуют стратегический проект «Киберправо», представляющий собой кластерный проект.

В МГЮА реализуются программы бакалавриата и магистратуры[25]: «Инновационная юриспруденция», «Интеллектуальные права и право новых технологий», «Цифровые финансовые технологии и право (FinTech Law)»,

---

[13] URL: https://pravo.hse.ru/infolaw/ (Дата обращения: 10.06.2025).
[14] URL: https://cs.hse.ru (Дата обращения 03.06.2025).
[15] URL: https://cs.hse.ru/aicenter/ (Дата обращения 03.06.2025).
[16] URL: https://cs.hse.ru/aicenter/law (Дата обращения 03.06.2025).
[17] URL: https://mgimo.ru (Дата обращения 03.06.2025).
[18] URL: https://mgimo.ru/study/faculty/mp/ (Дата обращения 03.06.2025).
[19] URL: https://digitalmp.mgimo.ru (Дата обращения 03.06.2025).
[20] URL: https://mgimo.ru/study/faculty/ffe/ (Дата обращения 03.06.2025).
[21] URL: https://digitalresearch.mgimo.ru (Дата обращения 03.06.2025).
[22] URL: https://ai.mgimo.ru (Дата обращения 03.06.2025).
[23] URL: https://aicentre.mgimo.ru ; URL: https://mgimo.ru/about/structure/ucheb-nauch/aicentre/#:~:text=Центр%20был%20учрежден%20согласно%20стратегии,практического%20применения%20технологии%20в%20бизнесе (Дата обращения 03.06.2025).
[24] URL: https://msal.ru (Дата обращения 03.06.2025).
[25] URL: https://msal.ru/structure/instituty/vysshaya-shkola-prava/programmy/ (Дата обращения 03.06.2025).

«Цифровое право (IT Law)», за годы работы было подготовлено 2 учебника [7, 8]. В МГЮА действуют научно-экспертный центр правового обеспечения научно-технологического развития[26], Лаборатория цифрового государства[27], Лаборатория «LegalTech» и другие подразделения, занимающиеся смежными с цифровизацией вопросами.

Как мы видим, каждый из описываемых вузов или факультетов по-своему решает проблемы организации обучения по предметной области цифровых (информационных) технологий. При этом все же необходимо отметить, что в условиях развития цифровых технологии крайне важна разработка единого стандарта профессиональных цифровых навыков юриста.

В современной парадигме юридической профессии отсутствие навыков использования специализированных правовых сервисов детерминирует не только снижение эффективности оказываемых услуг, но и фактическую и юридическую невозможность достижения легитимных правовых целей. Так, например, частью 5 статьи 18 Закона о бухгалтерском учете[28] установлено, что обязательный экземпляр бухгалтерской (финансовой) отчетности представляется экономическим субъектом в виде электронного документа не позднее трех месяцев после окончания отчетного периода. Представление отчетности на бумажном носителе в целях формирования государственного информационного ресурса не предусмотрено[29].

Иерархию юридических сервисов можно представить в виде двухуровневой системы, первый уровень которой – базовые сервисы общеправового характера, обязательные к изучению всеми юристами вне зависимости от их специализации: справочно-правовые системы (КонсультантПлюс, Гарант, Кодекс), системы электронного документооборота, платформы для взаимодействия с судебными и государственными органами (ГАС «Правосудие», картотека арбитражных дел), сервисы проверки контрагентов, системы подготовки юридических документов, информационные системы (ЕСИА, ЕГРЮЛ, ЕГРН). Второй уровень формируют узкоспециализированные сервисы, ориентированные на конкретные отрасли права и практики: системы интеллектуального анализа налоговых рисков, платформы для сопровождения сделок M&A, сервисы комплаенс-контроля, решения для управления интеллектуальной собственностью, инструменты правового прогнозирования на основе анализа судебной практики.

---

[26] URL: https://msal.ru/structure/nauchno-obrazovatelnye-tsentry/nauchno-ekspertnyy-tsentr-pravovogo-obespecheniya-nauchno-tekhnologicheskogo-razvitya-/

[27] URL: https://msal.ru/structure/instituty/institut-publichnogo-prava-i-upravleniya/strategicheskie-akademicheskie-edinitsy/

[28] Федеральный закон от 06.12.2011 № 402-ФЗ «О бухгалтерском учете» // СЗ РФ. 12.12.2011. № 50. ст. 7344.

[29] Письмо Минфина России от 16.06.2021 № 03-02-11/47163. (СПС КонсультантПлюс).

«От профессионалов ждут уверенного владения различного рода инструментами автоматизации труда юриста, что связано с широким распространением платформенных решений и цифровых сервисов для решения правовых вопросов с участием государства, бизнеса, граждан» [9].

При таких обстоятельствах особую актуальность приобретает вопрос о реформировании образовательной модели подготовки специалистов юридического профиля. Традиционная парадигма юридического образования, сфокусированная преимущественно на теоретических аспектах правовой доктрины, не может в полном объеме удовлетворить потребности в условиях стремительно развивающегося рынка, и прежде всего обеспечить системное использование и регулирование цифровых технологий.

Таким образом, в настоящее время нет единого подхода **к содержанию, методикам и институциональным формам образования** в области правового регулирования применения информационных (цифровых) технологий. Отсутствие такого единства сопряжено со следующими факторами: бурное цифровое технологическое развитие и потребности его быстрого регулирования, в том числе формирование проекта Цифрового кодекса; реформа системы высшего образования в России (2025-2026). В свете этого, думается, следует предложить концепцию образования в области правового регулирования применения цифровых технологий для профессионального юридического образования, в том числе определить минимальный объем дисциплин информационного и цифрового профиля, а также отдельные учебные дисциплины (или блоки в рамках имеющихся учебных дисциплин), содержание технологического знания, необходимого юристу. Безусловно, это касается и других профессий. Также важно уделять внимание развитию общей образованности населения и осведомлённости в области информационных технологий и их правового регулирования.

Литература

1. Информационные технологии в юридической деятельности (правовая информатика в цифровую эпоху): учебное пособие. Ч. 1. / Под ред. проф. В.А. Вайпана. – М.: Юстицинформ, 2024. – 260 с.

2. Информационные технологии в юридической деятельности (правовая информатика в цифровую эпоху): учебное пособие. Ч.2. / Под ред. д.ю.н., проф. В.А. Вайпана. – М.: Юстицинформ. – 436 с.

3. Система ГАРАНТ: учебно-методическое пособие // Ястребова Е.А., Свистунова А.А., Марданова Г.А., Шульгина Е.А. 2025. – М. Юстицинформ. – 80 с.

4. Информационные технологии в юридической деятельности: правовая информатика, информационное и цифровое право. / Под ред. д.ю.н., проф. В.А. Вайпана. – М.: Юстицинформ, 2026. – 752 с.

5. Традиции и развитие в преподавании и исследовании проблем правовой информатики, информационного и цифрового права / Под ред. д.ю.н., проф. В.А. Вайпана, д.ю.н., проф. И.М. Комарова. –М.: Юстицинформ, 2025. – 288 с.

6. Информационное право: учебник для вузов / под редакцией М.А. Федотова. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 855 с.

7. *Рассолов И.М.* Информационное право: учебник и практикум для вузов / И.М. Рассолов. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 427 с.

8. Цифровое право / под общей редакцией профессора В.В. Блажеева, профессора М.А. Егоровой – М.: Проспект, 2020. – 637 с.

9. *Харитонова Ю.С.* Цифровые навыки юриста на современном этапе: опыт России и Китая // Трудовое право в России и за рубежом. 2022. № 2. (СПС КонсультантПлюс).

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХСЯ ТЕСНОЙ ВЗАИМОСВЯЗЬЮ ИЗУЧАЕМЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ С ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКИМИ АСПЕКТАМИ

Ихаров Михаил Михайлович

аспирант 3 года обучения, младший научный сотрудник
Центра исследований и экспертиз Юридического факультета
Финансового университета при Правительстве Российской Федерации,
Москва, Россия

E-mail: maikl.ikh@mail.ru

Аннотация. В статье исследуются отдельные особенности методики преподавания юридических дисциплин, изучение которых требует обращения особого внимания на финансово-экономическую составляющую общественных отношений. В качестве наиболее перспективных методов преподавания таких дисциплин (или отдельных тем) называются метод деловых игр и кейс-метод, сопряженные с непосредственной работой студентов с юридическими документами финансово-экономического спектра.

Ключевые слова: методика преподавания юридических дисциплин, финансы, экономика права, современные вызовы российского образования.

Вопрос разработки простой, эффективной и в меру универсальной методики преподавания юридических дисциплин на протяжении многих лет остается в центре дискуссии, ведущейся среди теоретиков и практиков юридической и педагогической наук. И не беспричинно – ещё Платон в рамках учения об идеальном государстве выстраивал прямую связь между уровнем образования и общественным устройством, а Аристотель в трактате «Политика» отмечал особую роль общественного и государственного воспитания. Сформировавшаяся в античности ценность образования (в том числе «юридического», облаченного тогда в вуаль философии и риторики, вылившихся в развитие судебного красноречия и логографию (от λόγος — слово, прозаическое произведение, в том числе подготовленное для выступления на суде), обрела лишь большее значение в

современности. Так, как отметил Президент Российской Федерации В.В. Путин, «От уровня образования, от умения использовать достижения науки в практической деятельности зависит конечный общий результат и конкурентоспособность страны» [1].

С античности и до наших дней планомерное развитие педагогики преодолело долгий путь – сделав её по-настоящему многогранной и выработав содержание её ключевых понятий. Так, в представлении ряда ученых-юристов, методика преподавания юриспруденции состоит из «теоретических, методологических и правовых основ организации и осуществления этой деятельности, включая систему методических средств, приемов, методов и технологий, использование которых обеспечивает надлежащую эффективность деятельности профессорско-преподавательского состава вуза, целенаправленное воспитание, обучение и самостоятельную работу студентов (аспирантов) юридического профиля (специальности) подготовки с целью формирования у последних компетенций, требуемых для успешной реализации трудовой функции в области юриспруденции» [2]. Однако, сколь-либо универсальной методики преподавания, готового алгоритма обучения юридическим или любым другим дисциплинам, все же не может быть сформировано. В случае с юридическими дисциплинами это вполне закономерным по ряду объективных причин, к которым относится как комплексная диверсификация научных воззрений на те или иные общественные отношения, так и неизбежно высокая степень динамичности изучаемых общественных отношений самих по себе. Притом указанная «динамичность» представляется в первую очередь явлением социальным, проистекающим из видоизменения особенностей взаимодействия человеческих групп, что в сущности отмечалось ещё Л. Гумпловичем [3], и именно так могут быть охарактеризованы многие актуальные социальные и политические тенденции – в том числе формирование условий санкционного воздействия, оказываемого на Российскую Федерацию и контрсанкционные меры, которые также поспособствовали росту финансово-экономического содержания отдельных юридических дисциплин.

В свою очередь юридические дисциплины, являя собой систему знаний о правовом регулировании отдельной сферы общественных отношений (гражданское право, предпринимательское право, финансовое право, международное право и т.д.), неизбежно призваны следовать за развитием содержания этих самых общественных отношений, которые в условиях современного мира становятся всё более многофакторными, насыщаются более сложной финансово-экономической составляющей. Так, в XXI веке популяризируются расчеты безналичными денежными средствами, возникают новые объекты прав – криптоактивы (криптовалюты, стейблкоины, NFT), растет мировой рынок производных финансовых инструментов [4], в Российской Федерации развивается правовое регулирование цифровых финансовых активов,

утилитарных цифровых прав, решительно изменяется конъюнктура рынка ценных бумаг – совокупность этих условий порождает значительное изменение содержания юридических дисциплин и, как следствие, требует привнесения инноваций и в методику их преподавания.

Исходя из описанных условий, методика преподавания отдельных юридических дисциплин должна, во-первых, учитывать финансовые аспекты общественных отношений – это важно для подготовки юристов, способных эффективно решать проблемы на стыке права и финансов, ведь как было отмечено ранее, именно успешная реализация трудовой функции в области юриспруденции выступает ключевым маркером качества высшего образования. И во-вторых, сохранять свою адаптивность.

Это предполагает включение в учебный процесс задач и примеров, связанных с отдельными финансовыми аспектами правоотношений. Эффективными методами для достижения таких целей видятся в первую очередь положительно зарекомендовавшие себя на практике: **деловые игры** и **метод case study (кейс-метод)** [5], которые позволяют студентам развивать практические навыки и применять полученные теоретические знания к реальным финансово-правовым ситуациям, ориентироваться в приближенных к действительности юридических документах. Эти методы способствуют активному участию студентов в учебном процессе и помогают им лучше понять взаимосвязь между правовыми и финансовыми аспектами общественных отношений, позволяют ознакомить студентов не только с отдельными *«названиями»* (такими, как «годовой отчет общества», «коносамент», «проспект ценных бумаг», «передаточный акт»), но и способствуют непосредственному знакомству с их содержанием, изучению их структуры и логики, в рамках которой они сформированы.

Так, в силу нынешней естественной ограниченности объема программы юридического образования и невозможности досконального изучения экономики и финансов, именно практико-ориентированное обучение становится ключевым отличием методики преподавания юридических дисциплин (или отдельных тем), характеризующихся тесной взаимосвязью изучаемых общественных отношений с финансовыми аспектами. В то же время реализация подобных активных и интерактивных методов преподавания должна выступать эффективным практическим дополнением к основным методам, способствующим формированию должного уровня академической подготовки – достижение баланса между ними, как представляется, является ключевой задачей научно-педагогических кадров в ближайшей перспективе.

Особую ценность такой практико-ориентированный подход имел бы для вузов, реализующих образовательные программы бакалавриата по «ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция» [6] в пределах дисциплин (модулей), указанных в пункте 2.2. указанного образовательного стандарта, и

уделяющих незначительное внимание формированию у выпускников универсальной компетенции «экономическая культура, в том числе финансовая грамотность». В то же время надлежащее развитие указанной компетенции позволило бы выпускникам обрести существенное преимущество на рынке труда и сократить адаптационный период молодых специалистов у работодателей. Более того, удовлетворение указанной потребности рынка труда видится вполне реальной перспективой и может быть реализовано в рамках протекающей в Российской Федерации реформы высшего образования – в условиях перехода к базовому и специализированному высшему образованию (БВО). Уделение дополнительного внимания в рамках новых образовательных стандартов финансово-экономическому содержанию общественных отношений при изучении юридических дисциплин видится значимым шагом на пути к обеспечению конкурентоспособности отечественного высшего образования.

Кроме того, реализация такого метапредметного подхода может оказать положительное воздействие не только на практическую составляющую преподавания юридических дисциплин, но и сопоставимо повлиять на качество будущих научных исследований в юридической сфере. В условиях цифровизации общественного пространства и ускорения изменения содержания исследуемых общественных отношений, формирование базовых представлений о финансово-экономической сути этих общественных отношений и выработка «привычки» обращаться не только к специально-научным, исключительно юридическим методам исследования, таким как сравнительно-правовой метод, догматический метод, метод правового анализа, но и валидным общенаучным методам – статистическому методу, методу математического анализа, моделированию – обретают чрезвычайную ценность.

Литература

1. РИА Новости / Путин рассказал, от чего зависит конкурентоспособность России // https://ria.ru/20240628/putin-1956186216.html [Режим доступа: открытый] (дата обращения: 03.04.2025).

2. *Коршунова О.Н., Омельянович В.В., Тимощук К.И.* [и др.] / Методика преподавания юриспруденции в высшей школе : учебное пособие / ; Под редакцией д-ра юрид. наук, профессора О.Н. Коршуновой, канд. юрид. наук В.В. Омельяновича. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский юридический институт (филиал) федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Университет прокуратуры Российской Федерации», 2023. – 119 с. – EDN SMXBQQ.

3. *Гумплович Л.* / Основы социологии; пер. с нем. под ред. В. М. Гессена. - Изд. 3-е, [репр.]. - Москва : URSS : Ленанд, cop. 2016. - 360, [2] с.; 22 см. - (Из наследия мировой социологии). ISBN 978-5-9710-3728-6.

4. *Васина Е.В.* / Развитие рынка ПФИ в 2000-2012 гг. *Вестник МГИМО-Университета*. 2014;(3(36)):88-95. https://doi.org/10.24833/2071-8160-2014-3-36-88-95.

5. *Тарасенко О.А.* Современные методы преподавания юридических дисциплин / О. А. Тарасенко // Актуальные проблемы российского права. – 2016. – № 9(70). – С. 217-228. – DOI 10.17803/1994-1471.2016.70.9.217-228. – EDN XQOEXT.

6. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 13 августа 2020 г. № 1011 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция» // www.pravo.gov.ru (7 сентября 2020 г. № 0001202009070039).

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Шапошникова Татьяна Андреевна

аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия

E-mail: tashaposhnikova7@gmail.com

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию особенностей правового воспитания студенчества на современном этапе. В работе исследуются различные подходы к пониманию процесса правового воспитания, среди которых выделяются: институциональный, личностно-ориентированный и социокультурный подходы. В статье проанализировано понятие правовой культуры, как ключевой цели в процессе правового воспитания студентов, а также различные подходы к понятию правового нигилизма, рассматриваемого в качестве ключевого риска неэффективной реализации правовоспитательной деятельности. В статье также проанализированы специфические особенности правового воспитания именно студенческой молодёжи, которая характеризуется сформированностью абстрактно-логического мышления, активным становлением профессиональной идентичности. В работе выделены такие современные вызовы в области правового воспитания, как цифровой правовой нигилизм, обосновывается необходимость сочетания традиционных и цифровых форм правового воспитания, а также дифференцированного подхода с учетом направлений подготовки студентов.

Ключевые слова: правовое воспитание, правовая культура, студенческая молодёжь, правовой нигилизм, цифровая среда.

Изучение вопросов правового воспитания студентов имеет принципиальное значение для формирования правовой культуры общества, поскольку именно в студенческом возрасте закладываются основы правосознания, ценностные ориентации и модели правомерного поведения, что в перспективе детерминирует

уровень законности и правопорядка в государстве. Особую актуальность данная проблематика приобретает в условиях цифровой трансформации общественных отношений, требующей развития критического правового мышления и способности к адаптации в динамично меняющейся нормативно-правовой среде, при этом эффективное правовое воспитание студентов неюридических специальностей способствует преодолению правового нигилизма и формированию гражданской позиции, соответствующей принципам правового государства.

В современной науке существуют различные подходы к понятию правового воспитания. В наиболее общем виде, можно выделить следующие ключевые подходы: институциональный, личностно-ориентированный, социокультурный.

Рассматривая институциональный подход, Н.И. Матузов отмечает, что правовое воспитание необходимо определять как систематическую деятельность государства и общественных институтов по формированию устойчивого правосознания через образовательные и идеологические механизмы, подчеркивая его роль в обеспечении стабильности правовой системы [3]. Личностный подход, был проанализирован в работах Е.А. Лукашёвой. При таком подходе, правовое воспитание рассматривается с точки зрения индивидуального усвоения правовых ценностей, исследуется как процесс внутреннего принятия норм права, где ключевым критерием выступает сформированность правовой культуры личности [2]. С точки зрения социокультурного подхода, который рассматривается в работах А.Ф. Никитина, правовое воспитание трактуется как часть общей культуры общества, связывая его с традициями, историческим контекстом и социальными практиками, что предполагает адаптацию правовых идеалов к конкретным условиям общественного развития [4].

Исследуя процесс правового воспитания, необходимо также определить ключевую цель правовоспитательного процесса, а также основные риски, связанные с неэффективной реализацией исследуемого явления. Целевая доминанта правового воспитания заключается в достижении высокого уровня правовой культуры, понимаемой как системное качество, интегрирующее когнитивные, аксиологические и поведенческие компоненты взаимодействия субъекта с правовой реальностью. Данная цель определяется необходимостью формирования: устойчивых правовых знаний, позитивных ценностно-нормативных ориентаций, навыков правомерного поведения.

Одним из наиболее значимых рисков неэффективно реализованного правового воспитания выступает правовой нигилизм — устойчивая деформация правосознания, выражающаяся в отрицании социальной ценности права. В научной литературе выделяются следующие подходы к его пониманию: нормативно-критический, социально-психологический, институциональный. С точки зрения нормативно-критический подхода, правовой нигилизм трактуется как отказ от признания легитимности правовых норм, обусловленный

противоречием между законодательством и социальными ожиданиями. В.А. Туманов подчеркивает, что нигилизм возникает при "кризисе легитимности" правовой системы [5]. Социально-психологический подход, в свою очередь, рассматривает нигилизм как результат деформации индивидуального и массового правосознания, формирующийся вследствие правовой неграмотности или негативного правового опыта. В своих работах Н.И. Матузов связывает правовой нигилизм с такими явлениями, как правовой инфантилизм и пассивность [3]. Институциональный подход, представленный в работах С.С. Алексеева, акцентирует системные факторы — противоречия в законодательстве, неэффективность правоприменения и слабость механизмов правовой социализации, которые провоцируют нигилистические установки [1].

Ключевые особенности правового воспитания студенческой молодежи как специфической социальной группы, определяются совокупностью социально-возрастных, когнитивных и профессиональных характеристик данной социальной группы. Когнитивно-методологическая составляющая обусловлена сформированностью абстрактно-логического мышления в студенческом возрасте, что создает основу для реализации проблемно-аналитического подхода в освоении правовых знаний, предполагающего переход от репродуктивного усвоения норм к критическому анализу правовых явлений, междисциплинарную интеграцию юридических знаний с профильными дисциплинами, а также развитие навыков правового моделирования и прогнозирования. Ценностно-мотивационный аспект приобретает особое значение в связи с процессом окончательного становления ценностных ориентаций в данный возрастной период, что актуализирует необходимость аксиологизации правового материала через призму профессиональной этики, формирования правовой идентичности как элемента гражданской позиции и преодоления возрастного правового нигилизма через демонстрацию социальной значимости права. Институциональная специфика правового воспитания студенчества проявляется в особенностях организации вузовской среды, предполагающих сочетание формального и неформального образования, использования цифровых образовательных технологий для моделирования правовых ситуаций.

Рассматривая процесс правового воспитания студенчества на современном этапе, следует отметить, что современное правовое воспитание студентов характеризуется акцентом на интериоризацию правовых ценностей как основы гражданской позиции. В условиях трансформации социальных норм особую значимость приобретает развитие правовой рефлексии – способности критически оценивать правовые явления через призму конституционных принципов и профессиональной этики, преодоление цифрового правового нигилизма. В цифровой среде правовое воспитание направлено на нейтрализацию деструктивных моделей правового поведения, формирующихся под влиянием

виртуального анонимного пространства, снижающего восприятие правовой ответственности.

Таким образом, правовое воспитание студенчества, является комплексным процессом, исследование которого напрямую определяет дальнейшее развитие государства как правового. Именно студенческая молодёжь, является носителем будущего потенциала страны, рассмотренные цели, в виде высокого уровня правовой культуры, и риски, в виде правового нигилизма, определяют необходимость особого внимания к дальнейшему изучению вопросов правового воспитания студенческой молодёжи.

Литература

1. *Алексеев С. С.* Теория права / С.С. Алексеев. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: БЕК, 1995. — 320 с.

2. *Лукашева Е. А*. Право. Мораль. Личность / Е.А. Лукашева. — М.: Наука, 1985. — 263 с.

3. *Матузов Н. И.* Правовой нигилизм и правовой идеализм / Н.И. Матузов // Государство и право. — 1994. — № 4. — С. 21-30.

4. *Никитин А.Ф.* Сущность и эффективность правового воспитания / А.Ф. Никитин. — М.: Юридическая литература, 1982. — 167 с.

5. *Туманов В.А.* О правовом нигилизме / В.А. Туманов // Советское государство и право. — 1989. — № 10. — С. 20-28.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРАВОВЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ РОБОТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Вакалова Валерия Андреевна

аспирант Института информационных технологий
и физико-математического образования
Алтайского государственного педагогического университета
Барнаул, Россия

E-mail: Lerchik_vakalova@mail.ru

Аннотация. В современном мире человек не может представить свое существование без техники, роботов, искусственного интеллекта. Человек стремится к тому, чтобы облегчить свою деятельность, создать больший комфорт вокруг себя, но так ли все просто с применением роботов и ИИ? Статья представляет собой часть исследования про коллаборативное взаимодействие человека и робота. В статье рассмотрены важные вопросы современного общества о регулировании использования роботов и искусственного интеллекта в различных сферах жизни человека.

Ключевые слова: техника, робот, философия техники, правовое регулирование, законы и кодексы.

В последние десятилетия техника начала активно внедряться в различные сферы жизни человека, начиная от домашнего использования и заканчивая промышленностью и медициной. Техника стала неотъемлемой частью жизни человека. Она влияет на развитие человека, на его взаимодействие с природой и на общество в целом. На данном этапе развития общества существует множество понятий техники, но их количество до сих пор не принесло единства взглядов на взаимодействие человека и техники. При стремительно развивающейся роботизации в мире все большую актуальность приобретает философское осмысление техники и взаимодействие человека с ней. Платонова А.В. отмечает: «Мы живем в мире техники, именно техника определяет наше бытие и сознание, и, хотя человечество в массе своей не осознает этого, но ученых – мыслителей, философов давно тревожит проблема глобальной зависимости человека от техники» [2]. По своей сути, взаимодействие человека и техники – это

взаимодействие живого, мыслящего, эмоционального с неодушевленным, небиологическим по своей сущности устройством [4]. В общем смысле, техника не нуждается в философском осмыслении, поскольку она функционирует, совершенствуется и выполняет необходимые задачи. Но философское осмысление необходимо человеку для того, чтобы взаимодействие человека и техники в первую очередь было безопасным и комфортным. С развитием робототехники человек все чаще взаимодействует с роботами. В этом смысле возникают вопросы «Как сделать взаимодействие с роботом безопасным?», «Как понять, что робот ведет себя не так?», «Как контролировать робота» и т.д. Поэтому с ростом популярности и внедрения робототехники возникает необходимость в разработке правовых норм и стандартов, регулирующих использование роботов.

Роботы находят применение в самых разных областях жизни человека:

1. Промышленность.

Использование автоматизированных производственных линий для повышения эффективности и снижения затрат.

2. Медицина.

Хирургические роботы, реабилитационные устройства и системы для дистанционного мониторинга здоровья.

3. Сфера услуг.

Роботы-помощники в домах, ресторанах и гостиницах.

4. Образование.

Использование образовательных роботов для улучшения учебного процесса.

Каждая из этих областей требует специфического правового регулирования, учитывающего как технику, так и этические аспекты.

На сегодняшний день существует несколько международных нормативов по разработке стандартов и рекомендаций для использования роботов:

1. ISO 13482 – стандарт, касающийся безопасности персональных роботов для помощи людям, который был принят Международной организацией по стандартизации.

2. Резолюция ООН – на уровне ООН ведется обсуждение вопросов этики и прав человека в контексте робототехники.

3. Европейские Советы – Европейский Союз разрабатывает рекомендации по правовому регулированию искусственного интеллекта и робототехники, делая акцент на соблюдении прав человека и защите данных.

Каждая страна разрабатывает свои подходы к правовому регулированию использования роботов. В России вопрос о регулировании робототехники также становится актуальным.

В настоящее время в Российской Федерации отсутствует специальное законодательное регулирование, учитывающее специфику применения технологий искусственного интеллекта и робототехники поэтому нормативные акты, касающиеся использования роботов, пока находятся на стадии разработки [3]:

1. Гражданский кодекс – обсуждаются изменения, касающиеся правоспособности и ответственности роботов.

2. Законопроекты о роботах и искусственном интеллекте – создаются рекомендации по созданию правовых рамок для использования ИИ и роботов в промышленности, здравоохранении и других сферах.

В связи с развитием роботов, собирающих и обрабатывающих большие объемы данных, важным аспектом становится соблюдение норм защиты персональных данных. Законы, такие как Общий регламент по защите данных (GDPR) в Европейском Союзе, вводят строгие правила по обработке и хранению личной информации, что имеет прямое отношение к роботам, использующим AI и большие данные.

С развитием робототехники и искусственного интеллекта важной сферой стала этика. Этика – раздел технологий, посвященный моральным вопросам роботов и ИИ существ. Несмотря на быстрое развитие этого направления нет единого экспертного мнения и безупречной этической теории. Регулирование использования роботов в жизни человека непосредственно связано с этическими вопросами. Айзек Азимов в своих рассказах выделял «три закона робототехники» [1]:

– робот не может причинить вред человеку или своим бездействием допустить, чтобы человеку был причинен вред;

– робот должен повиноваться всем приказам, которые дает человек, кроме тех случаев, когда эти приказы противоречат Первому закону;

– робот должен заботиться о своей безопасности в той мере, в которой это не противоречит Первому или Второму Законам.

Концепция трех законов робототехники Азимова послужила основой идей для создания этических кодексов.

Выделим ключевые проблемы:

1. Ответственность. Кто несет ответственность за действия робота — производитель, владелец или сам робот?

2. Рабочие места. Как внедрение роботов повлияет на занятость и какие меры необходимо принять для защиты людей?

3. Безопасность и конфиденциальность данных. Как гарантировать защиту личной информации при использовании "умных" устройств?

Один из главных вызовов для законодателей заключается в том, что технологии развиваются намного быстрее, чем они могут быть отрегулированы. Зачастую нормативные акты не учитывают новейшие достижения в области автоматизации и робототехники, что создает правовые пробелы.

Роботы и автоматизированные системы могут широко использоваться в международной сфере, что требует согласованных международных норм и стандартов. На данный момент международные соглашения в этой области недостаточно развиты, и отсутствие единой юрисдикции приводит к правовым коллизиям.

В России этическое регулирование ИИ включает в себя следующее:

1. «Модельная конвенция робототехники и искусственного интеллекта» (2018 г.).

2. «Кодекс этики использования данных» (2019 г.).

3. Концепция правового регулирования искусственного интеллекта и робототехники (2020 г.).

4. Кодекс этики в сфере ИИ (2021 г.).

Задачи конвенций и кодексов – обеспечить регулирование использования роботов и ИИ в жизни человека, снизить риски неблагоприятных воздействий на человека и его деятельность. Как писал Стивен Хокинг «Создание искусственного интеллекта может стать последним технологическим достижением человечества, если мы не научимся контролировать риски». Поэтому важно принимать меры по контролю использования роботов и полной замене человека на робота в некоторых отраслях жизни.

Говоря о контроле использования роботов и ИИ, также хочется сказать об образовании. В статье [5] рассказывается про нейросети, которыми активно пользуются обучающиеся школ и университетов. При чрезмерном использовании ИИ он лишает смысла образовательный процесс, поскольку всю работу за обучающихся выполняет искусственный интеллект. Поэтому этот вопрос также требует регулирования и философского осмысления. С другой стороны, в настоящее время появляются новые форматы образования по компетенциям:

– университеты как центры компетенций (расширение кадров внутри производственных цепочек);

– микрообучение вместо долгих программ (за счет быстрого устаревания знаний образование становится более фрагментарным и менее фундаментальным);

– персонализированное образование вместо массового (цифровизация позволяет подбирать оптимальную образовательную и профессиональную траекторию развития человека).

Использование роботов и искусственного интеллекта в образовании, конечно, имеет как плюсы, так и минусы, что также указывает на необходимость использования кодексов и правового регулирования.

В регулировании использования роботов в жизни человека важно учитывать не только технические аспекты, но и этические вопросы, чтобы создать безопасную и эффективную правовую среду. Постепенное развитие законодательства в разных странах позволит справедливо и эффективно урегулировать все возникающие вопросы и вызовы, связанные с этим динамично развивающимся сектором. Нуждаются в разработке новые законы, касающиеся конкретных областей использования роботов, таких как автономные транспортные средства, медицинские роботизированные устройства, а также социальные роботы. И для того, чтобы человек мог разумно использовать роботов и другую технику в своей жизни, его необходимо научить. Поэтому, одной из задач нашего исследования выступает задача выяснить, как научить будущих учителей, опираясь на правовые нормы и стандарты, использовать роботов как для образования, так и для общества в целом.

Литература

1. *Азимов А.А.* Три Закона роботехники. Сб. науч.-фант. рассказов. Пер. с англ. Предисл. А. Шилейко. М.: Мир, 1979. – 400 с.

2. *Платонова А.В*. Философия техники. Учебное пособие / А.В. Платонова. – Томск: Изд-во Том. гос. архит.-строит. ун-та, 2016. – 160 с.

3. Распоряжение Правительства РФ от 19.08.2020 N 2129-р «Об утверждении Концепции развития регулирования отношений в сфере технологий искусственного интеллекта и робототехники до 2024 года». – Москва. - URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_360681/ (дата обращения 18.01.2025г.)

4. *Савинова Ю.А*. Философское осмысление сложившихся противоречий в системе взаимодействия человек-техника / Ю.А. Савинова. – Текст: электронный // cyberleninka.ru : [сайт]. – 2017. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskoe-osmyslenie-slozhivshihsya-protivorechiy-v-sisteme-vzaimodeystviya-chelovek-tehnika/viewer (дата обращения: 05.04.2025).

5. *Селезнев А.С.* О человеке и технике // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс: Материалы III Международной научно-практической конференции, Борисоглебск, 06–07 апреля 2023 года. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2023. – С. 526-529.

ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТУДЕНТОМ-ЮРИСТОМ

Булочников Станислав Юрьевич

студент 3 курса
Института права и национальной безопасности
Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина,
заместитель председателя студенческого научного общества
Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина,
Тамбов, Россия

E-mail: bulochnikov03@mail.ru

Аннотация. Генеративный искусственный интеллект (ГИИ) активно внедряется в различные сферы, включая юридическое образование. В статье рассматривается применение систем ГИИ (ChatGPT, DeepSeek, Genie AI и др.) в обучении студентов-юристов, их потенциал для решения учебных задач и возможные риски. Исследование основано на анализе научных публикаций, экспериментальных данных (включая опыт Тамбовского государственного университета) и личном опыте автора. Использованы универсальные (ChatGPT, YandexGPT) и специализированные (Genie AI, Doczilla AI) системы ГИИ для выполнения типичных учебных задач: составления документов, анализа норм права, визуализации материалов.

Ключевые слова: искусственный интеллект, юридическое образование, право, юриспруденция, цифровые технологии, большие языковые модели, GPT.

Технологии искусственного интеллекта (ИИ) с каждым днём проникают во все сферы деятельности. Их возможности и удобство позволяют выполнять задачи намного быстрее, а в некоторых случаях точнее, чем человек. Современным этапом развития информационного (постиндустриального) общества является активное развитие ИИ и его внедрение в профессиональную деятельность. Искусственный интеллект уже перестал быть футуристической идеей и стал неотъемлемой частью нашей реальности, трансформируя целые отрасли. Сегодня сложно представить

мир без голосовых помощников, умных рекомендаций в соцсетях или автоматизированных служб поддержки — всё это работает благодаря ИИ.

Очевидно, что внедрение технологий ИИ и в образовательный процесс позволит обучающимся повысить эффективность освоения образовательных программ. Среди них особое место занимают системы генеративного искусственного интеллекта (СГИИ), которые по общему предназначению способны создавать тексты, изображения, таблицы и другую текстовую и графическую информацию по введённому промпту (запросу; подсказке) [1]. К известным системам (моделям) можно отнести ChatGPT, DeepSeek, YandexGPT, GigaChat, Grok, MidJourney, Stable Diffusion и др. В юридической сфере могут использоваться узкоспециализированные СГИИ GenieAI, LegalAI, DocZilla и др., которые способны анализировать правовые документы и даже моделировать судебные процессы, что открывает новые возможности и для обучения студентов-юристов.

В научной среде предпринимаются попытки проанализировать и выделить достоинства и недостатки применения СГИИ в процессе обучения юридическим дисциплинам. Так, А. С. Даниелян подчёркивает, что «ИИ может использоваться для обработки и структурирования больших объёмов учебной информации, что может включать распознавание шаблонов договоров и процессуальных документов, а также их анализ, чтобы помочь в сортировке и классификации учебных материалов» [2, с. 806]. Учёными рассматриваются разные области применения ИИ в юридической сфере. Е. Дэвис в своём исследовании обозначил 6 направлений: 1) изучение и анализ юридических документов (Document Discovery), 2) автоматизация экспертной работы (Expertise Automation), 3) исследование и толкование правовых норм (Legal Research), 4) отслеживание и хранение электронных документов (Document Management), 5) анализ и составление договоров и иных документов (Contract and Litigation Document Analytics – and Contract and Litigation Document Generation), 6) прогнозирование юридических событий (Predictive Analytics) [3, с. 3]. Следует отметить, что перечисленные СГИИ могут решать эти задачи.

Исследования показывают, что генеративный ИИ может значительно улучшить освоение юридических дисциплин. Например, в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина был проведён эксперимент, в ходе которого студенты-юристы использовали СГИИ (Genie AI, LegalAI) для составления международных правовых документов. Результаты показали, что интегрированный подход с применением ИИ повысил качество документов по критериям структуры и содержания, хотя и не оказал значительного влияния на лексико-грамматические навыки, которые у студентов уже были на высоком уровне [4]. Этот эксперимент демонстрирует, что ИИ может служить эффективным помощником в освоении сложных юридических форматов, особенно при работе с

международными документами, требующими знания иностранного языка и специфики правовых систем разных стран.

Учитывая эти результаты и возможности СГИИ, представляется, **что их интеграция не только обогатит обучение, но и создаст дополнительные перспективы для профессионального становления студентов**. Обращаясь к личному опыту, хочется отметить, что в ходе обучения по юридической специальности зачастую выполняются следующие задачи: а) составление плана докладов, рефератов, научно-исследовательских работ, б) решение правовых задач (кейсов), в) анализ нормативной и правовой базы, г) составление юридических документов и нормативных правовых актов д) генерация презентаций, учебных материалов и т.п. Для их выполнения можно использовать как универсальные, так и узкоспециализированные СГИИ. На основе результата использования СГИИ при решении вышеуказанных задач, была проведена работа по систематизации основных сервисов (приложений) и их возможностей в обучении юридическим дисциплинам (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Системы генеративного искусственного интеллекта (СГИИ), доступные для использования в процессе обучения юридическим дисциплинам

Системы генеративного искусственного интеллекта (СГИИ)	**Варианты применения СГИИ для решения учебных задач**
Универсальные системы генеративного искусственного интеллекта	
- ChatGPT - YandexGPT - GigaChat - DeepSeek - Grok	- быстрая генерация конспектов, структурированных планов занятий, примеров правовых кейсов - помощь в написании курсовых и научно-исследовательских работ (генерация структуры, подбор аргументов, проверка цитирования) - генерация вопросов для проверки знаний (тесты, эссе, задачи) - анализ структуры правовых норм (выявление гипотезы, диспозиции, санкции) - объяснение юридических терминов, понятий и определений - решение правовых задач (кейсов)
- MidJourney - Stable Diffusion	- генерация изображения места преступления (для курсов уголовного права)

- DALL-E - Kandinsky AI (Fusion Brain)	- моделирование судебного процесса (визуализация «свидетелей», «потерпевших» для ролевых игр в учебном зале суда) - преобразование текста лекции в визуально привлекательные изображения
- Gamma - Slideas - ChatMind - Tome	- создание презентаций, обложек, буклетов - генерация инфографики (схемы судебных систем, иерархии законов, процессуальных сроков)
Узкоспециализированные системы генеративного искусственного интеллекта	
«Сутяжник»	- анализ судебной практики - обработка больших массивов судебных решений, на основе которых выделяются ключевые судебные прецеденты и аргументы
Genie AI	- формирование договоров, исков, меморандумов (согласно иностранному и международному законодательству)
Doczilla AI	- формирование или редактирование нормативных правовых актов, договоров (согласно российскому законодательству) - поиск ошибок в уже созданном документе - перевод документа да иностранные языки, учитывая юридическую терминологию
AI Document Creator (AI Doc Maker)	- формирование документов и нормативных правовых актов (преимущественно иностранных и международных)
AI Lawyer	- генерация обратной связи по поводу заданных запросов на юридическую тему
PatentPal	- создание и анализ документов, устанавливающих права на объекты интеллектуальной собственности

К универсальным СГИИ относятся ChatGPT, YandexGPT, GigaChat, DeepSeek, Grok, которые, как уже было отмечено выше, способны выдавать обратную связь в виде текстовых ответов, тезисов и таблиц по заданному промпту (запросу). MidJourney, Stable Diffusion, DALL-E, Kandinsky AI (Fusion Brain) способны генерировать изображения, рисунки и графические объекты. Gamma, Slideas, ChatMind, Tome могут создавать наглядные и красочные презентации, графики и схемы. Все СГИИ этой категории доступны для применения студентам

и специалистам разных направлений подготовки и видов деятельности: лингвистам [5], экономистам [6], дизайнерам [7] и т.д.

Указанные СГИИ построены на больших языковых моделях (БЯМ), в основу которых заложен большой массив текстовой информации из открытых источников (преимущественно из англоязычных, за исключением отечественных разработок YandexGPT и GigaChat) [8, с. 287]. В этой связи стоит подчеркнуть, что обратная связь может быть построена на основе, например, законодательства другого государства, содержание и система которого сильно отличается от российского. Также, не стоит забывать, что эти СГИИ универсальные и генерируемые ответы могут быть основаны на общих представлениях о конкретном вопросе.

Перечисленные универсальные СГИИ можно использовать для обучения основам юриспруденции и права, формирования навыков юридической техники (навыки составления нормативных правовых актов и иных документов), выделение структурных элементов правовой нормы (гипотеза, диспозиция, санкция) и подготовки к семинарам, практическим занятиям и научно-исследовательским работам. В качестве примера можно привести опыт работы с нейросетью DeepSeek (см. рис. 1), которой был задан промпт «Найди гипотезу, диспозицию и санкцию в статье 272 УК РФ «Неправомерный доступ к компьютерной информации». Нейросеть проанализировала запрашиваемую статью Уголовного кодекса Российской Федерации (УК РФ) и выделила все три структурных элемента.

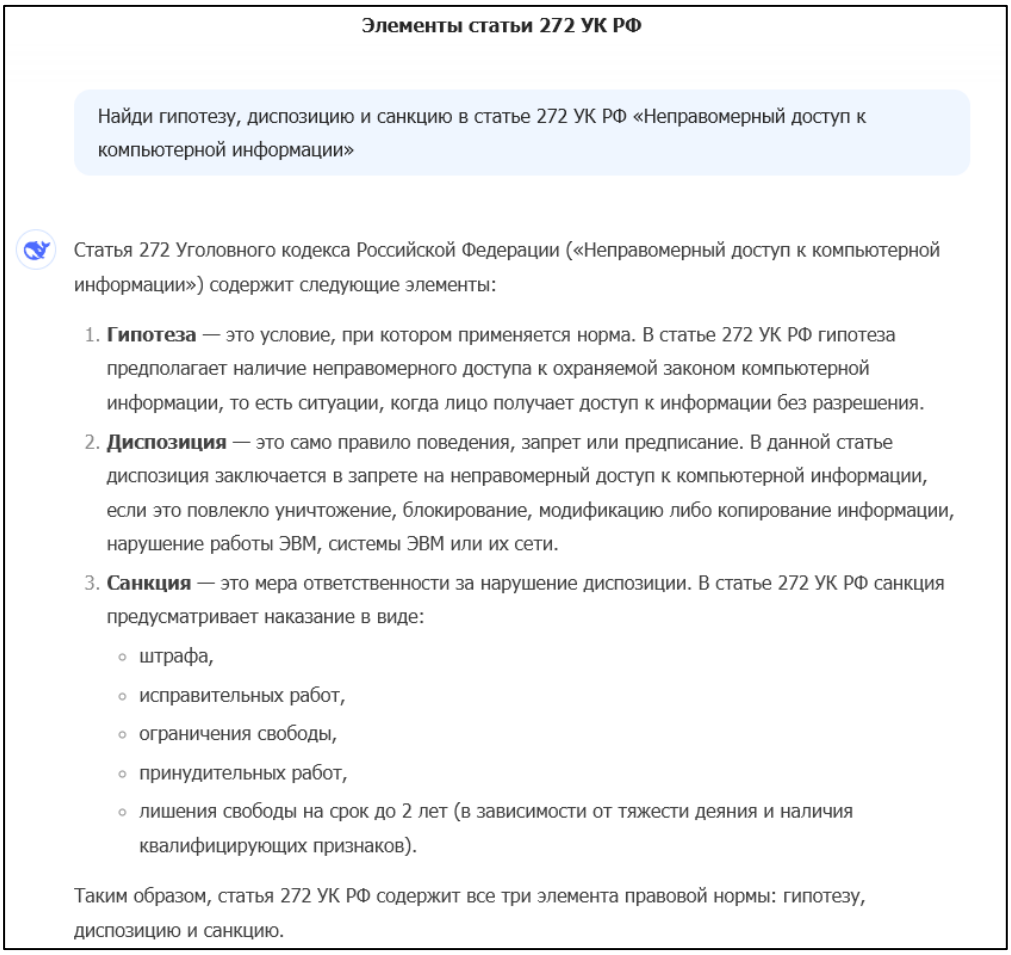


Рисунок 1. Обратная связь от нейросети DeepSeek на запрос «Найди гипотезу, диспозицию и санкцию в статье 272 УК РФ «Неправомерный доступ к компьютерной информации».

В свою очередь, узкоспециализированные СГИИ основаны (обучены), в нашем случае, на законах, судебных решениях и договорах. Они способны генерировать обратную связь с опорой на актуальные нормы права, способны учитывать особенности юридического текста и юридической техники. К ним относятся «Сутяжник», Genie AI, Doczilla AI, AI Document Creator (AI Doc Maker), AI Lawyer, PatentPal. Перечисленные СГИИ могут использоваться студентами-юристами, например, для составления юридических документов (на рис. 2 отображен пример использования Genie AI для составления договора купли-продажи недвижимости в соответствии с законодательством штата Флорида, США); анализа и сравнения разных редакций документов (DocZilla AI); анализа судебных решений и подготовки аналитических отчетов («Сутяжник»); создания и анализа документов, устанавливающих права на объекты интеллектуальной собственности (PatentPal может создавать патентные документы).

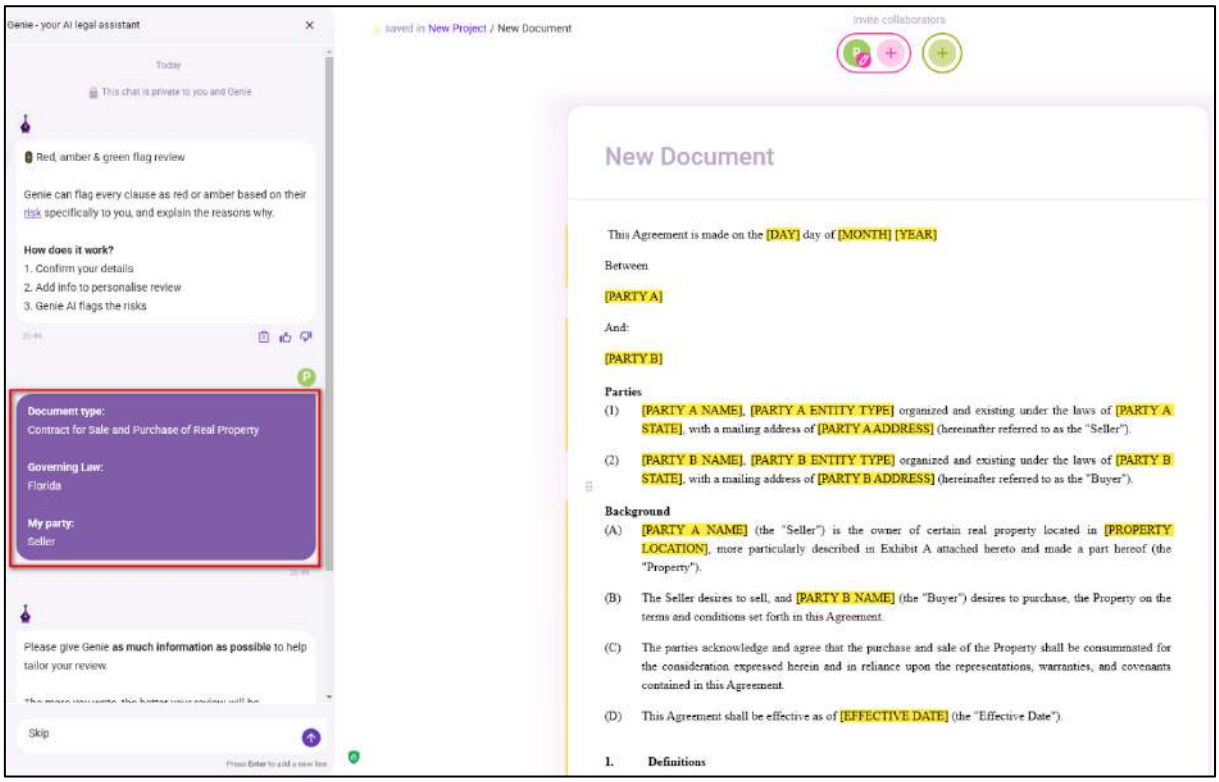


Рисунок 2. Genie AI сгенерировал договор купли-продажи недвижимости (Contract for Sale and Purchase of Real Property) в соответствии с законодательством штата Флорида, США. Красным выделена форма запроса.

Несмотря на все преимущества и удобства, которые предоставляет генеративный ИИ, существует ряд проблем, которые необходимо принимать к сведению при работе с СГИИ.

Во-первых, СГИИ распространяются с разными режимами доступа к ним. Например, Genie AI и Gamma являются условно-бесплатными сервисами (shareware), бесплатный доступ к которым является временным (Genie AI позволяет создавать 3 документа в месяц бесплатно), Doczilla AI является полностью платным продуктом (payware), YandexGPT, GigaChat и PatentPal за дополнительную плату открывают доступ к более совершенным возможностям (freemium). Доступ к ChatGPT и вовсе ограничен на момент проведения исследования из-за санкционной политики в отношении России. Эти факторы, несомненно, мешают студентам и специалистам в полном объёме пользоваться возможностями генеративного ИИ.

Во-вторых, не стоит воспринимать обратную связь генеративного ИИ точной и достоверной. Сами СГИИ предупреждают пользователей при начале работы с ними о возможных ошибках и дают рекомендации по перепроверке

генерируемых данных. Например, в пункте 4.2 условий использования сервиса «Чат с Алисой» (на основе YandexGPT) сказано, что «Яндекс не может гарантировать актуальность, точность, релевантность, корректность, достаточность и полноту представленной посредством Сервиса информации, не может гарантировать соответствие ответа на Запросы Пользователя ожиданиям и целям Пользователя и не несет ответственности за содержание ответа. Для проверки информации, указанной в ответах на Запросы, рекомендуется обращаться к источникам, переходя по ссылкам в соответствующих ответах. Яндекс не гарантирует, что на Запрос будет дан какой-либо ответ, в частности, Пользователю может быть предложено переформулировать Запрос»[30].

А. Е. Кирпичёв подчёркивает, что «проблемой использования генеративного ИИ в правосудии все же является риск так называемых галлюцинаций: подобные часто показывают способность производить неправильные, но правдоподобные результаты» [9, с. 913]. Такие ситуации возникали во время личного использования СГИИ. На рис. 3 проиллюстрирован случай, когда нейросеть DeepSeek неверно ответила на тестовый вопрос из учебника по уголовному праву. Вопрос № 8 заключался в определении возраста наступления уголовной ответственности за совершение преступления, предусмотренное статьёй 267 УК РФ «Приведение в негодность транспортных средств или путей сообщения». DeepSeek ошибочно выбрал пункт «в) с 16 лет», когда в соответствии с частью второй статьи 20 УК РФ за данный вид преступления уголовная ответственность наступает с 14 лет.

[30] См.: условия использования Сервиса «Чат с Алисой», ООО «Яндекс». URL: https://yandex.ru/legal/alice_chat/ (дата обращения: 04.04.2025)

Рисунок 3. DeepSeek ошибочно выбрал пункт (выделено красным).

Использование генеративного искусственного интеллекта в обучении юридическим дисциплинам даёт возможность обучаться тонкостям права, анализировать большой объём данных, сокращая таким образом время подготовки к занятиям. Основываясь на личном опыте, нужно отметить, что использование СГИИ позволяет найти ответы на самые сложные правовые вопросы, решать задачи и активнее заниматься научно-исследовательской деятельностью.

Системы генеративного искусственного интеллекта являются важным инструментом в современном юридическом образовании, предлагая студентам новые возможности для повышения эффективности обучения. Подчеркивается, что такие СГИИ как ChatGPT, DeepSeek, YandexGPT, Genie AI, Doczilla AI и остальные рассмотренные системы, способны значительно упростить выполнение типичных учебных задач. К ним относятся составление правовых документов, анализ

нормативных актов, решение кейсов, создание презентаций и визуализация учебных материалов.

Необходимо отметить, что на данном этапе развития генеративный ИИ не является совершенной технологией. Большинство из рассмотренных инструментов ИИ ориентированы на правовые системы иностранных государств. По этой причине обратная связь от ИИ может оказаться некорректной и не соответствовать российской правовой системе. Также, если у генеративного ИИ нет возможности предоставить ответ на вопрос, то он способен «галлюцинировать». Например, приводить несуществующие примеры и придумывать недостоверные данные. Следует перепроверять информацию, предоставленную искусственным интеллектом, на предмет фактических ошибок перед её использованием.

Литература

1. *Cade Metz; Erin Griffith* (2023). Anthropic Said to Be Closing In on $300 Million in New A.I. Funding. The New York Times.
2. Даниелян А. С. Юридическое образование и искусственный интеллект: векторы взаимодействия // Russian Journal of Economics and Law. 2024. Т. 18, № 3. С. 804-823.
3. *Davis A.E.* The Future of Law Firms (and Lawyers) in the Age of Artificial Intelligence // Revista Direito GV. 2020. Vol. 16, No. 1.
4. *Сысоев П.В.* Методика обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов искусственного интеллекта в рамках интегрированного курса // Язык и культура. 2024. № 67. С. 272-289.
5. *Сысоев П.В., Филатов Е.М., Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Сорокин Д.О.* Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29, № 3. С. 559-588.
6. *Ягудина А.Р., Цилицкий В.С., Виноградова И.В., Кузнецова С.Б., Жарина Н.А.* Искусственный интеллект и его роль в преподавании экономических дисциплин в вузе // Московский экономический журнал. 2022. Т. 7, № 2.
7. *Паршина К.В.* Современные технологии в обучении студентов направления подготовки "Дизайн" // Педагогический журнал. 2021. Т. 11, № 1-1. С. 263-270.
8. *Булочников С.Ю.* Правовые особенности отношений с использованием искусственного интеллекта // Информационные технологии в юридической деятельности: теле-право : Монография. Москва : Издательство Проспект, 2024. С. 285-289.

9. *Кирпичев А.Е.* Промпты (запросы) для генеративного искусственного интеллекта в юридическом дискурсе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки. 2024. Т. 28, № 4. С. 906-918.

ПРАВОВОЙ РЕЖИМ ПЕРСОНАЛЬНЫХ ДАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ В ОБРАЗОВАНИИ

Гадзиян Степан Хазаросович

студент 2 курса юридического факультета
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

E-mail: stepangadzian@yandex.ru

Аннотация. В статье проводится системный анализ правового режима обработки персональных данных обучающихся, включая несовершеннолетних, в условиях активной цифровизации образовательной среды в Российской Федерации. Выявлены значительные правовые пробелы и противоречия между нормами действующего законодательства и реальной практикой обработки данных в цифровых образовательных платформах. Основное внимание уделяется недостаткам Федерального закона № 152-ФЗ «О персональных данных», который не содержит специальных норм для образовательной сферы, что создает правовую неопределенность. На конкретных примерах («Московская электронная школа», «Сферум») демонстрируются проблемы с получением информированного согласия, разграничением ответственности между образовательными организациями и IT-компаниями, а также отсутствием прозрачности в обработке данных. На основе анализа научных исследований и практических кейсов предложены пути совершенствования правового регулирования, включая внесение изменений в законодательство, разработку типовых форм согласий и создание системы цифрового управления согласиями. Подчеркивается необходимость усиления правовой защиты несовершеннолетних в цифровой образовательной среде без торможения технологического развития.

Ключевые слова: цифровизация образования, персональные данные обучающихся, правовое регулирование, Федеральный закон № 152-ФЗ, несовершеннолетние, информированное согласие, образовательные платформы, защита данных, правовая неопределенность, цифровая образовательная среда.

Цифровизация образовательной среды в Российской Федерации с каждым годом приобретает всё более комплексный и технологически насыщенный характер. Расширение инструментов дистанционного обучения, использование электронных журналов, цифровых платформ для коммуникации между участниками образовательного процесса, а также внедрение аналитических систем привели к массовому сбору и обработке персональных данных обучающихся. При этом особую обеспокоенность вызывает тот факт, что значительная часть субъектов персональных данных – это несовершеннолетние, что требует особого уровня правовой защиты.

В условиях ускоренной цифровизации образовательной сферы возникла необходимость системного анализа правового режима персональных данных обучающихся. Существуют очевидные разрывы между нормами действующего законодательства и реальной практикой обработки информации в цифровых образовательных платформах. Цель настоящей работы — определить актуальные проблемы правового регулирования персональных данных учащихся и обозначить пути их разрешения на основе действующих нормативных актов, анализа конкретных кейсов и научных выводов.

Базовым нормативным актом, регулирующим отношения, связанные с обработкой персональных данных в Российской Федерации, является Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 152-ФЗ «О персональных данных» [1]. Данный закон устанавливает принципы обработки персональных данных, в том числе законность, справедливость, минимизацию и целевую обусловленность обработки, необходимость получения согласия субъекта, а также обязанности оператора по обеспечению безопасности информации. Однако действующая редакция закона не содержит специальных норм, посвящённых обработке персональных данных обучающихся, в том числе несовершеннолетних, в условиях применения цифровых образовательных платформ, что создаёт предпосылки для правовой неопределённости.

На уровне подзаконного регулирования ключевым актом является Постановление Правительства РФ от 01.11.2012 № 1119, которое утверждает требования к защите персональных данных при их обработке в информационных системах персональных данных (ИСПДн) [2]. В документе определены уровни защищённости, виды угроз, меры технической и организационной защиты, а также требования к системам, обрабатывающим персональные данные. Вместе с тем, в условиях интеграции образовательных организаций с внешними платформами и IT-сервисами, вопросы разграничения ответственности между школами (или вузами) и поставщиками цифровых решений часто остаются открытыми. В частности, не всегда ясно, кто именно должен выступать в роли оператора

персональных данных, кто несёт ответственность за их утечку или неправильную обработку.

Особого внимания заслуживает анализ цифровых платформ, уже активно внедрённых в образовательную среду. Одна из наиболее масштабных и комплексных инициатив – «Московская электронная школа» (МЭШ), реализуемая в рамках проекта «Цифровая школа» Правительства Москвы. На официальном сайте указано, что платформа объединяет электронный дневник, расписание, систему дистанционного обучения, библиотеку цифровых учебников, инструменты коммуникации, а также модули аналитики и контроля [3]. Очевидно, что функционирование такого комплекса связано с масштабной и многослойной обработкой персональных данных обучающихся: фамилии, имена, учебные достижения, поведенческие и аналитические параметры, логи активности и др.

Однако нормативная проработка режима функционирования МЭШ остаётся поверхностной. Публично недоступны документы, в которых бы чётко обозначались: перечень обрабатываемых данных, цели обработки, механизмы хранения и передачи, регламент взаимодействия с внешними операторами. Также вызывает сомнение процедура получения согласия законных представителей несовершеннолетних: зачастую она осуществляется формально, в рамках типовых договоров на начало учебного года, без конкретного указания на использование именно данной цифровой платформы. Таким образом, нарушается один из ключевых принципов ФЗ-152 — осознанность и информированность согласия [1].

Не менее значимым кейсом является цифровая платформа «Сферум», созданная при участии компании VK и Ростелекома. Позиционируемая как защищённый мессенджер для школ, платформа на практике выполняет гораздо более широкие функции: проведение онлайн-уроков, родительских собраний, внутренняя аналитика, взаимодействие с администрацией и педагогами [4]. При этом информация о правовом статусе оператора, структуре хранения данных и трансграничной передаче персональной информации ограничена, либо вообще отсутствует в открытом доступе.

Роскомнадзор, выступая в качестве уполномоченного органа, неоднократно указывал на необходимость соблюдения принципов прозрачности обработки персональных данных. На официальном портале ведомства представлены методические рекомендации, направленные на обеспечение прав субъектов персональных данных в различных сферах, включая образование [5]. В то же время, данные документы не обладают нормативной обязательностью и не сопровождаются механизмами принудительного исполнения, что снижает их практическую эффективность. Как следствие, образовательные организации и технологические компании действуют в условиях нормативной неопределённости, нередко перекладывая ответственность друг на друга.

Научный анализ позволяет существенно расширить понимание правовой природы и рисков, связанных с обработкой персональных данных обучающихся в условиях цифровизации. Так, В.И. Солдатова подчёркивает, что современное правовое регулирование персональных данных не учитывает ни возраста субъекта, ни его осведомлённости, ни специфики цифровой образовательной среды. По её мнению, отсутствие специальной законодательной базы приводит к тому, что несовершеннолетние становятся объектами сбора, систематизации и анализа данных без эффективного механизма контроля за этим процессом со стороны родителей или органов надзора [6].

Автор отмечает, что цифровая трансформация образования сопровождается рисками тотальной централизации данных, появлением непрозрачных механизмов алгоритмической оценки (например, успеваемости), а также расширением доступа к данным третьих лиц — поставщиков ИТ-инфраструктуры. При этом правовые акты не только отстают от технологических реалий, но и часто интерпретируются с различной степенью строгости, что нарушает принцип правовой определённости.

С точки зрения организационно-правовых аспектов, в статье А.В. Параскевова, А.А. Каданцевой и М.В. Филоненко рассматривается практика защиты персональных данных в информационных обучающих системах на основе реальных кейсов и технических решений [7]. Особое внимание уделяется тому, что большинство образовательных организаций не обладают достаточными кадровыми и техническими ресурсами для выполнения всех требований законодательства – особенно в части проектирования и защиты информационных систем. Авторы подчёркивают необходимость создания типовых регламентов, адаптированных под образовательную среду, а также введения согласий, специально ориентированных на работу с детьми.

К числу системных проблем в сфере защиты персональных данных обучающихся следует отнести:

– отсутствие специального правового режима обработки персональных данных в образовании;

– формализм при получении согласия от законных представителей;

– неравномерное распределение ответственности между школами и ИТ-компаниями;

– недостаток технической и юридической подготовки у образовательных организаций;

– фактическую невозможность родительского и ученического контроля за процессом обработки данных.

Исходя из этого, представляется необходимым предпринять комплекс мер, направленных на формирование прозрачной, устойчивой и правозащищённой системы работы с персональными данными в образовании. Во-первых, следует рассмотреть возможность принятия специального подзаконного акта или внесения изменений в ФЗ-152, регулирующего особенности обработки ПД несовершеннолетних в образовательной среде. Во-вторых, необходимо утвердить типовые формы информированного согласия, адаптированные под цифровые платформы. В-третьих, важно внедрить систему цифрового управления согласиями, обеспечивающую родителям и обучающимся доступ к истории обработки данных. Кроме того, рекомендуется установить чёткие механизмы разграничения ответственности между школой и оператором цифровой платформы, а также создать открытый реестр платформ, имеющих право на работу с персональными данными обучающихся.

Таким образом, развитие цифровой образовательной среды должно сопровождаться не снижением уровня правовой защиты, а её усилением. Именно в условиях цифровизации институт персональных данных может и должен стать инструментом не только правовой безопасности, но и повышения уровня цифровой грамотности.

Литература

1. Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных» // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/

2. Постановление Правительства РФ от 01.11.2012 № 1119 // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_137356/

3. Официальный сайт «Московской электронной школы». URL: https://www.mos.ru/city/projects/mesh/

4. Официальный сайт платформы «Сферум». URL: https://sferum.ru/

5. Методические рекомендации Роскомнадзора по защите персональных данных. URL: https://pd.rkn.gov.ru/method/

6. *Солдатова В.И.* Защита персональных данных в условиях применения цифровых технологий // Lex Russica. 2020. № 2. С. 33–43. DOI: 10.17803/1729-5920.2020.159.2.033-043.

7. *Параскевов А.В., Каданцева А.А., Филоненко М.В.* Защита персональных данных в информационных обучающих системах // Научный журнал КубГАУ. 2016. № 122(08). URL: http://ej.kubagro.ru/2016/08/pdf/75.pdf

ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АСПЕКТ ЮРИДИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ

Зотова Лилия Евгеньевна

студент 2 курса юридического факультета
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

E-mail: lilya.zotova.05@mail.ru

Аннотация. В статье речь идет о правовых основах информатизации современного образования. Рассматриваются основные документы, программы и проекты, реализуемые для развития и внедрения информационно-коммуникационных технологий в систему образования и науки. Также автор анализирует принципы использования инноваций и проблемы при их апробации в сфере образования.

Ключевые слова: современное образование, информатизация, инновационные технологии, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, прогресс, нормативные документы, правовая основа, закон.

Современное образование каждый день претерпевает изменения. Активный прогресс требует от участников образовательной сферы готовности к любым внедрениям и новизне. Еще недавно педагоги изучали преимущества компьютеризации и связанных с ним новых технологий, искали эффективные методы организации занятий с их помощью, внедряли их при организации занятий разного уровня. На сегодняшний день мы наблюдаем картину, когда компьютер является устаревшей формой информатизации. В современном образовании заняли место интерактивные доски, планшеты и умные телефоны. Всё, что было на большом экране компьютер, теперь вмещается в маленькое устройство, которое находится всегда под рукой, как и педагогов, так и учащихся.

Нельзя забывать о больших преимуществах информатизации образования. Всемирный карантин 2020 года стал ярким примером того, что с каждым днем возрастает необходимость подготовки к более детальному изучению инновационных технологий с целью результативного использования на

дистанционном обучении. Во время карантина люди столкнулись не только со страшным недугом, но также с тем, что вынуждены были находится изолированными от общества, при этом продолжая свою работу. В первую очередь, это коснулось школ и университетов. Тогда сфера образования должна была признать свою неподготовленность к использованию всех привилегий электронных ресурсов и инновационных технологий для избегания пробелов в учебной деятельности. Этот случай стал сильным мотивационным толчком для исследования и внедрения информационно-компьютерных технологий.

За последние пять лет в связи с расширением использования ЭО и ДОТ по мнению Е.В. Пуляевой: «…задачей законодательства РФ является определение правильного вектора своего развития, чтобы, используя ЭО и ДОТ в образовательной процессе, право на образование было гарантировано» [7].

«Методы ЭО, применение ДОТ вышли на качественно более высокий уровень, что закреплено в нормативных документах термином «информационно-образовательная среда», обусловлено расширением спектра полного или частичного применения ДО, расширением прав и самостоятельности образовательных организаций в вопросах ДО. Применение ЭО и ДОТ регламентировано системой нормативных актов, интенсивно обновляемых в соответствии с развитием системы ДО. Именно специфика системы ДО объективно требует ускоренной разработки таких элементов ведомственной нормативной базы, как порядок применения ЭО, ДОТ при реализации образовательных программ» [2].

В связи с этим, современное образование как никогда нуждается в изучении и при необходимости дополнении правовых основ, связанных с нынешней ситуацией и касающихся информатизации. Государство РФ работает над своевременным решением возникающих трудностей, проистекающих по причине вплетения в образовательный процесс инновационных технологий. В целях внедрения информатизации в процесс деятельности образования законодателем приняты акты, такие как:

− Федеральный закон РФ от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

− «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г., утвержденная Правительством Российской Федерации распоряжением №1662-р от 17 ноября 2008 г.

4 февраля 2010 года Президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым была утверждена Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Этим документов Президент поставил чёткие и конкретные цели развития обучающего процесса, приоритеты в развитии и новые стандарты обучения.

В «Плане действий по модернизации общего образования на 2011-2015 г.г.», в котором были определены шесть направлений развития образования в школах от новых архитектурных решений по зданиям до оценки качества образования школьников.

В регионах РФ также приняты развивающие программы, направленные на улучшение работы образовательных учреждений.

В Российской Федерации право на образование в течение всей жизни для каждого гражданина обеспечено Федеральным законом об образовании. Поэтому принцип доступности образования гражданам реализуется посредством новых технологических решений в образовательном процессе, которые внедряются в рамках устанавливаемых норм и правил. Так, в своей деятельности учреждениям общего образования предоставлена возможность использования программ обучения, сопряжённые с новыми компьютерными технологиями. Наличие компьютерной техники, интернета, специально разработанных обучающих программ позволяет преподавателям давать ученикам знания. «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» [1] осуществляется педагогами на расстоянии от своих учеников, что позволяет привлекать к процессу образования работников их других регионов нашей страны.

Федеральная целевая программа развития образования (ФЦПРО), ФЦП «Развитие единой образовательной информационной среды», проект «Информатизация системы образования», ФЦП «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России» приняты в качестве основных нормативно-правовых документов для внедрения в систему науки и образования ИКТ, включающие не только компьютерную технику, но и интернет, телефонию, технологии вещания и обработки информации.

Проблемы, возникающие вследствие развития процесса информатизации в сферу образования, разрешаются через вышеперечисленные программы. Вместе с тем, для дальнейшего внедрения и развития электронного обучения, по мнению учёных необходимо на законодательном уровне закрепить все аспекты этих процессов. Конкурентные преимущества современных высокоразвитых стран связаны с возможностью развития человеческого потенциала, которое во многом определяется состоянием системы образования. Именно в этой сфере находится источник обеспечения устойчивого развития и экономического роста национальной системы хозяйствования страны в средне- и долгосрочной перспективе [9].

В первую очередь, нужно иметь ввиду, что не все субъекты РФ оснащены информационно-компьютерными технологиями, есть также регионы, которые не

используют интернет в свободном доступе. Поэтому данный процесс по всей стране проходит неравномерно и зависит от условий каждого региона.

Очень актуальной проблемой является некомпетентность выпускников IT образования. В образовательных учреждениях нет специалистов, владеющих базовыми умениями и навыками информатизации. В связи с этим проводится переподготовка кадров и непрерывное обучение использования инновационных технологий. Так как каждый день появляется что-то новое, это затрудняет процесс обучения.

Большой недостаток при внедрении электронных образовательных ресурсов то, что российский рынок во многом отстает от зарубежного, поэтому вынужден быть зависим от разработок других стран.

Исходя из данных фактов, можно утверждать, что процесс внедрения информатизации в сферу образования носит формальный характер. После принятия закона об образовании, законодательные органы субъектов Российской Федерации вынуждены были принимать региональные законы, направленные на реализацию федерального закона. Кроме того, законодатели разрабатывают и принимают изменения в другие действие нормы. Уровень внедрения информатизации, как его понимают на уровне руководства страны, должен обеспечить доступность образования и облегчить его процесс для граждан. На уровне образовательных учреждений конечно же видны подвижки в этих процессах, что обусловлено обустройством во всех образовательных учреждениях от школ до университетов технологических информационных точек, где ученики получают образование. Но этого не достаточно, так как необходимо скорейшее обучение кадров преподавателей, которые смогут обеспечить ускорение развития процесс информатизации в стране, который является одной из приоритетных задач в сфере образовательного процесса. Это позволит в будущем развить рынок труда, увеличить число рабочих мест, что приведёт к повышению уровня жизни граждан, использованию повсеместно информационно-коммуникационных средств и технологий в образовательном процессе и жизни общества, доступности электронного дистанционного обучения. Всё это должно способствовать прорыву в экономике Российской Федерации и переходе общества на новый уровень социального развития.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) // СПС КонсультантПлюс

2. *Баранков В.Л.* Правовые аспекты использования сетевой, электронной и дистанционной форм реализации образовательных программ

3. *Винницкий Ю.А.* Информатизация образования: проблемы и перспективы. URL: https://edugalaxy.intel.ru/index.php?act=attach&type=blogentry&id=3409

4. *Густырь А.В., Овсянников В.И.* Введение в дистанционное образование. Развитие дистанционного образования в России. М., 2014.

5. *Малофеев С.С.* Правовое регулирование информационной сферы: контуры эффективной системы регулирования и ответственности // Делопроизводство – 2012. - №2. Источник: http://www.top-personal.ru/officeworkissue.html?218

6. *Мошкова Д.М., Лозовский Д.Л.* К вопросу о правовом регулировании сетевых форм реализации образовательных программ // Юридический мир. 2014. №1.

7. *Пуляева Е.В.* Проблемы использования дистанционных образовательных технологий и электронного обучения в образовательном процессе // Законодательство и экономика. 2015. №10. С. 58 - 63.

8. *Путило Н.В.* Правовые основы регулирования отношений в сфере образования в Российской Федерации // Образовательное законодательство России. Новая веха развития: Монография / Отв. ред. Н.В. Путило, Н.С. Волкова. М., 2015.

9. *Сухотин С.О., Белявский А.А.* Организационно-правовое обеспечение электронного обучения с использованием дистанционных образовательных технологий // Информационное право. 2013. №3.

ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

Катеринчук Екатерина Витальевна

студент 2 курса юридического факультета
Московского городского университета управления
Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова,
Москва, Россия

E-mail: kvk169@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности правового регулирования высшего образования в условиях развития технологий искусственного интеллекта. Актуализированы вызовы, возникающие при внедрении ИИ в образовательную среду, а также предложены возможные направления развития нормативной базы с учетом этических, технических и правовых аспектов. Отдельное внимание уделено существующим правовым вакуумам, связанным с использованием ИИ в образовательных учреждениях, а также перспективам интеграции саморегулирования и государственного контроля.

Ключевые слова: искусственный интеллект, правовое регулирование, высшее образование, цифровизация, образовательная среда, этика, персональные данные.

Развитие систем искусственного интеллекта становится ключевым направлением в стратегии развития современных мегаполисов. Технологии искусственного интеллекта проникают во все сферы человеческой жизни, включая образовательную среду, где их влияние становится все более заметным. Инновационный потенциал искусственного интеллекта открывает широкие возможности для трансформации образовательных процессов, однако отсутствие адекватного правового регулирования создает риски негативного воздействия на образовательную систему. Необходимость баланса между инновационным развитием и контролем становится очевидной при анализе текущей ситуации в данной области.

Российское законодательство в сфере высшего образования представлено несколькими ключевыми нормативными актами, определяющими общие принципы функционирования образовательной системы. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [1] устанавливает фундаментальные правовые основы образовательной деятельности, гарантируя права граждан на получение образования. Федеральный закон «О науке и государственной научно-технической политике» от 23.08.1996 № 127-ФЗ [2] регламентирует научно-техническую деятельность и взаимоотношения между участниками научного процесса, включая аспекты инновационного развития. Существующая нормативная база не содержит специальных положений, касающихся применения искусственного интеллекта в образовательном процессе, что создает правовой вакуум в данной области. Отсутствие специализированного регулирования порождает проблемы с защитой персональных данных, неопределенность в вопросах ответственности и недостаточность механизмов контроля качества технологий искусственного интеллекта.

Российская Федерация предпринимает шаги по формированию комплексной системы регулирования отношений в сфере искусственного интеллекта, включающей правовые, технические и этические аспекты. Экспериментальные правовые режимы становятся инструментом апробации новых подходов к регулированию цифровых инноваций, опираясь на законодательную базу, созданную Федеральным законом от 31.07.2020 г. № 258-ФЗ «Об экспериментальных правовых режимах в сфере цифровых инноваций в Российской Федерации» и Федеральным законом от 02.07.2021г. № 331-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона».

Практическая реализация экспериментальных правовых режимов преимущественно сосредоточена в областях здравоохранения и транспортных систем, демонстрируя поэтапный подход к внедрению регуляторных механизмов в сфере искусственного интеллекта.

Расширение применения технологий искусственного интеллекта в городской среде, включая образовательное пространство, актуализирует вопросы определения границ допустимого использования и распределения ответственности. Консолидация усилий ведущих технологических компаний России в рамках Альянса в сфере искусственного интеллекта [3] направлена на ускорение внедрения инновационных решений в различные сферы деятельности. Разработка Кодекса этики в сфере искусственного интеллекта [4] представляет собой попытку создания нормативной основы для регулирования этических аспектов применения данных технологий, дополняя существующую правовую базу элементами саморегулирования отрасли.

Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта формирует этическую основу для развития и применения технологий искусственного интеллекта в российском обществе. Документ определяет фундаментальные принципы, ставящие человека и его интересы в центр технологического развития данной сферы. Ответственность за функционирование систем искусственного интеллекта однозначно закрепляется за человеком, что создает четкую систему подотчетности при внедрении инновационных решений. Приоритет общественного блага над конкурентными интересами отдельных организаций подчеркивает социальную направленность развития технологий искусственного интеллекта. Принятие Кодекса на международном форуме в 2021 году свидетельствует о стремлении к формированию консенсуса в отношении этических аспектов применения искусственного интеллекта.

Национальная стратегия развития искусственного интеллекта [5] представляет собой комплексный документ, определяющий долгосрочные ориентиры в данной области, включая образовательный сектор. Значительные достижения в сфере подготовки кадров демонстрируют системный подход к формированию компетенций в области искусственного интеллекта на всех уровнях образования. Создание специализированных исследовательских центров на базе ведущих образовательных и научных организаций способствует развитию фундаментальных и прикладных исследований в данной области. Интеграция бизнеса и образования через различные формы сотрудничества обеспечивает практикоориентированность подготовки специалистов и актуальность образовательных программ. Стратегия предусматривает многоуровневую систему мероприятий, направленных на популяризацию и развитие технологий искусственного интеллекта в образовательной среде.

Внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательные процессы характеризуется дуалистичностью потенциальных последствий, требующих взвешенного анализа. Оптимизация административных и организационных аспектов образовательного процесса посредством искусственного интеллекта создает значительные преимущества в плане эффективности использования ресурсов и времени. Персонализация образовательных траекторий на основе анализа индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся представляет собой революционный подход, способный качественно трансформировать результативность образовательного процесса. Нейронные сети как одна из ключевых технологий искусственного интеллекта демонстрируют высокий потенциал применения в различных аспектах образовательной деятельности, моделируя когнитивные процессы человеческого мышления.

Современный образовательный ландшафт обогащается специализированными нейросетевыми решениями, направленными на

оптимизацию учебных процессов. Инновационная нейросеть «NotebookLM» [6] представляет собой эффективный инструмент для работы с информационными массивами различного формата и происхождения. Технология обеспечивает пользователям возможность глубокого анализа документов при сохранении конфиденциальности обрабатываемых данных. Функциональность системы включает генерацию аналитических отчетов на основе исходных материалов и поддержку коллаборативных исследовательских проектов. Интеграция подобных технологий в образовательную среду создает новые возможности для организации исследовательской деятельности и работы с информацией.

Технологии искусственного интеллекта становятся мощным инструментом обеспечения инклюзивности образовательной среды, расширяя доступность образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Голосовые помощники, такие как «Алиса», трансформируют образовательный опыт слабовидящих студентов, обеспечивая им возможность полноценного участия в учебном процессе посредством голосового управления. Аналогичным образом, данные технологии значительно упрощают доступ к информационным ресурсам для обучающихся с ограниченными двигательными возможностями. Адаптивные возможности искусственного интеллекта создают условия для преодоления физических барьеров в образовательном пространстве, способствуя реализации принципа равных образовательных возможностей.

Стремительное развитие генеративных моделей искусственного интеллекта, представленных такими системами как «ChatGPT», создает амбивалентную ситуацию в образовательной сфере. Универсальность данного инструмента открывает широкие возможности для интенсификации образовательного процесса и индивидуализации обучения через виртуальное репетиторство. Потенциал использования нейросетей для углубленного изучения иностранных языков и сложных дисциплин остается недостаточно реализованным в практике большинства обучающихся. Преобладающей тенденцией становится использование искусственного интеллекта для минимизации учебных усилий, что подрывает фундаментальные принципы образовательного процесса и создает риски формирования профессиональных дефицитов у выпускников.

Интеграция искусственного интеллекта в образовательную экосистему характеризуется диалектическим единством возможностей и рисков, требующих системного подхода к регулированию. Потенциал технологий искусственного интеллекта для создания инклюзивной образовательной среды, персонализации обучения и оптимизации административных процессов представляется значительным. Отсутствие адекватной нормативной правовой базы, учитывающей специфику применения искусственного интеллекта в образовании, создает условия для снижения образовательной мотивации и качества подготовки специалистов. Долгосрочные последствия неконтролируемого использования генеративных

моделей искусственного интеллекта могут негативно отразиться на качестве человеческого капитала и экономическом развитии страны.

Обобщая всё вышеперечисленное, можно прийти к выводу, что эффективное использование потенциала искусственного интеллекта в образовательной сфере требует создания целостной системы регулирования, объединяющей правовые и этические аспекты. Формирование нормативной базы, учитывающей специфику применения технологий искусственного интеллекта в образовательных процессах, становится необходимым условием для обеспечения баланса между инновационным развитием и сохранением фундаментальных образовательных ценностей. Этическое измерение регулирования должно дополнять правовые механизмы, создавая многоуровневую систему контроля и направления развития технологий искусственного интеллекта в образовательной среде. Только при условии комплексного подхода к регулированию возможно достижение оптимального соотношения между положительными эффектами внедрения искусственного интеллекта и минимизацией сопутствующих рисков. Синергетический эффект от правового и этического регулирования создает основу для ответственного внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательную практику. Правовые механизмы обеспечивают формальную структуру и обязательные требования к разработке и применению систем искусственного интеллекта, в то время как этические принципы формируют ценностные ориентиры для всех участников образовательного процесса. Взаимодополняющий характер данных регуляторных подходов позволяет адаптироваться к быстро меняющемуся современному миру, сохраняя при этом фундаментальные образовательные принципы и ценности.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс] – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

2. Федеральный закон «О науке и государственной научно-технической политике» от 23.08.1996 № 127-ФЗ [Электронный ресурс] – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/

3. Альянс в сфере искусственного интеллекта [Электронный ресурс] – URL: https://a-ai.ru/

4. Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта [Электронный ресурс] – URL: https://a-ai.ru/wp-content/uploads/2021/10/Кодекс_этики_в_сфере_ИИ_финальный.pdf

5. Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года (с изменениями 2024 г.) [Электронный ресурс] – URL: https://ai.gov.ru/national-strategy/

6. «NotebookLM» [Электронный ресурс] – URL: https://notebooklm.google/

ЮРИДИЧЕСКИЙ ФАКТ В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Пахарева Дарья Алексеевна

студент 2 курса юридического факультета
Финансового университета при Правительстве Российской Федерации,
Москва, Россия

E-mail: at200514@yandex.ru

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме определения юридических фактов в цифровом образовании, уточнению их места в системе правоотношений и классификации. В работе рассматриваются основные события и их аспекты, произошедшие в рамках сферы цифрового образования. В статье также отдельно анализируются причины возникновения пробелов в праве по вопросам цифрового образования, а также путей преодоления пробелов и различий в судебной практике.

Ключевые слова: цифровое образование, юридический факт, цифровизация, онлайн-образование.

В настоящее время широко распространено применение цифрового образования как формы образовательного процесса. Современные условия и реалии требуют включения новых инструментов и ресурсов для получения всестороннего и полного образования на каждом из уровней.

Цифровое образование – процесс обучения и преподавания, в процессе которого задействованы цифровые технологии и средства. Данный вид имеет много общего с классическим образованием, но, в отличие от него, включает использование электронных средств: компьютеров, смартфонов и других устройств, а также использование ресурсов сети Интернет в процессе поиска и изучения информации[31].

31 Морозов А.В., Самборская Л.Н. Правовое регулирование сферы отечественного образования в условиях цифрового образовательного пространства // Образование и право. 2020. №9. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-regulirovanie-sfery-otechestvennogo-obrazovaniya-v-usloviyah-tsifrovogo-obrazovatelnogo-prostranstva

Цифровое образование дает возможность обучения вне учебных учреждений, что способствует увеличению доступа населения к самообразованию. Кроме того, материалы, размещенные в онлайн-формате в указанных ресурсах, являются более доступными. Вкупе эти факторы способствуют ускорению процесса сбора и обработки информации, получению доступа к более широкому перечню материалов, обучению в удобных для человека условиях.

Таким образом, во время активного развития различных сфер общественной жизни, включая экономику, науку, образование, цифровое образование обеспечивает быстрый и комплексный поиск необходимых данных среди большого числа других. Ускорение процессов требуется как фактор результативности как обучения, так и бизнеса, вследствие чего цифровизации обеспечивает успешность реализации многих процессов.

В России элементы цифровизации активно внедряются в процессы в образовательных учреждениях. Так, с первого сентября 2020 года в 14 регионах Российской Федерации проходил эксперимент по внедрению «целевой модели цифровой образовательной среды». В рамках проекта, который успешно завершился по окончании 2022 года, была создана платформа Цифровой образовательной среды, разработано наполнение для образовательного курса, а также прошло оснащение образовательных учреждений необходимой для цифрового образования инфраструктурой[32].

Подчеркивалось, что данная платформа направлена на расширение информативности и интерактивности процесса обучения, разработку единого перечня материалов и методик для современных образовательных учреждений.

Тем не менее цифровое образование, как и другие процессы и обстоятельства, сопровождается рядом важных событий. Начало и окончание образования являются юридическими фактами, посредством которых определяются уровень образования человека, особенности его социального статуса и другие аспекты.

Юридический факт – жизненное обстоятельство, порождающее возникновение, изменение или прекращение правоотношения. Следовательно, юридические факты присутствуют во всех сферах общественной жизни. Можно выявить таковые и в цифровом образовании.

В сфере цифрового образования юридические факты обладают рядом отличительных особенностей, которые присущи им только в этой сфере. Наступление юридических фактов в этой сфере тесно связано с цифровой техникой и сетью Интернет, то есть факты находятся в электронно-цифровой форме. Более

[32] Постановление Правительства РФ от 7 декабря 2020 г. №2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды»

того, действия совершаются заочно, вследствие чего вторым признаком является необходимость идентификации лица. Третьим признаком юридического факта в цифровом образовании является внетерриториальный характер: действия могут совершаться как из разных регионов страны, так и из различных государств.

Юридические факты в рамках общей классификации подразделяются на факты возникновения, изменения и прекращения правоотношений, а также как события и действия. Данные классификации необходимы для определения юридически значимых обстоятельств и разграничения различных процедур. В первую очередь будет рассмотрено деление на события и действия.

Юридический факт в форме события представляет собой обстоятельство, происходящее за рамками воли и поведения лица. Так, наглядными примерами часто служат природные явления или жизненные обстоятельства. В ситуации, связанной с цифровизацией образовательного процесса, большую роль сыграла пандемия вируса COVID-19, широко распространившаяся в 2020 году.

В указанный период для обеспечения безопасности здоровья населения была запрещена организация массовых мероприятий и скоплений людей, введены дополнительные санитарно-эпидемиологические нормы, а также многие процессы были переведены в цифровой режим. Это нововведение коснулось и сферы образования: обучающиеся посещали занятия и продолжали обучение дистанционно.

Таким образом, пандемия в 2020 году стала юридическим фактом изменения правоотношений в рамках цифрового образования. После распространения формата дистанционного обучения многие образовательные учреждения и компании стали рассматривать онлайн-образование как более удобный и быстрый способ получения знаний и повышения квалификации. Следовательно, в рамках существования сферы цифрового образования данное событие стало одним из ключевых, положив начало активному развитию методик и платформ онлайн-образования, распространению использования данного способа среди населения[33].

Говоря о юридическом факте действии, следует подчеркнуть, что являются обстоятельствами, напрямую зависящими от воли людей. Цифровое образование представляет собой одну из форм, форматов образования, вследствие чего есть множество элементов диспозитивности. Так, в рамках образования, включая онлайн-образование, есть множество договорных отношений. Таким образом, фактом-действием, который является началом, возникновением правоотношений, может стать договор.

[33] Колобова Л.В. К вопросу о цифровизации образования // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №84-3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-tsifrovizatsii-obrazovaniya-2

Ярким примером договорных отношений в рамках цифрового образования является подготовка к Единому государственному экзамену в различных онлайн-школах. Обучение в этих школах необязательно и зависит от желания школьника. Сдача Государственной итоговой аттестации обязательна, вследствие чего она актуальна и востребована среди выпускников школ. Выпускники и их законные представители вступают в договорные отношения со школами. При этом, само возникновение и широкое распространение обусловлены цифровизацией образования: большинство из них имеют свои сайты, платформы и информационные ресурсы, а также потенциальные учащиеся могут узнать об их деятельности также посредством ресурсов сети Интернет.

Несмотря на массовое использование указанных ресурсов, многие из них не регламентированы. Цифровизация распространяется с быстрой скоростью, и нормативно-правовая база не успевает пополняться соответствующей информацией.

Во-первых, говоря о пандемии COVID-19, следует подчеркнуть отсутствие подобных прецедентов ранее: на момент начала пандемии не было аспектов регулирования таких ситуаций. Нормативно-правовые акты издавались в течение развития событий, из-за чего многие вопросы были не урегулированы на тот момент и остаются таковыми до сих пор. Пандемия показала необходимость точного и детального регулирования вопросов дистанционного образования, которое, в свою очередь, относится к цифровому образованию.

Во-вторых, вопрос регламентации онлайн-школ дополнительного образования также в течение долгого времени остается актуальным. Данная сфера востребована среди выпускников школ и учреждений среднего профессионального образования, вследствие чего необходимо регулирование их деятельности на законодательном уровне. Многие вопросы, включая ряд дефиниций, не установлены нормативно, из-за чего в практике появляются сложности с решением вопросов и установлением прав и обязанностей сторон, положения отдельных лиц.

Следовательно, можно определить несколько ключевых проблем, которые тесно связаны со сферой цифрового образования. Так, следует упомянуть быстроту развития цифровизации: устройства и ресурсы совершенствуются с достаточно высокой скоростью, вследствие чего правотворческая деятельность не может в должной степени соответствовать возникающим требованиям. Данная проблема может быть решена посредством установления стратегий развития государства, а также ряда его отраслей, привлечению к работе новых инициатив, систематизации и изданию актов в каждой конкретной сфере. Кроме того, не сформирована единая понятийная база в рамках широких и актуальных отраслей цифрового образования. Онлайн-образование стало широко востребованным в последние годы, но, несмотря на это, нет перечня толкований терминов, относящихся к конкретной области. К тому же, в данный момент отсутствуют нормативно-правовые акты,

регулирующие механизмы формирования и использования цифровой образовательной среды. Нет точных норм, регламентирующих правила и нормативы работы в рамках цифрового образования. Более того, нет методик, программ или правил, которые устанавливают единый порядок организации и функционирования образовательного процесса в формате информатизации.

В заключение следует подчеркнуть, что изучение юридических фактов в цифровом образовании является важным и неотъемлемым аспектом в данный момент. В юридической науке необходимо установление ряда дефиниций, правил и методик в возможных ситуациях, связанных с переходом к цифровому образованию и дистанционному обучению.

Литература

1. *Колобова Л.В.* К вопросу о цифровизации образования // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №84-3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-tsifrovizatsii-obrazovaniya-2

2. *Кречетова Г.А.* ПРОБЛЕМА ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ // The Scientific Heritage. 2021. №73-3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-tsifrovoy-transformatsii-vysshego-obrazovaniya

3. *Морозов А.В., Самборская Л.Н.* Правовое регулирование сферы отечественного образования в условиях цифрового образовательного пространства // Образование и право. 2020. №9. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-regulirovanie-sfery-otechestvennogo-obrazovaniya-v-usloviyah-tsifrovogo-obrazovatelnogo-prostranstva

4. Постановление Правительства РФ от 7 декабря 2020 г. №2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды»

5. *Хайруллин Г.Т.* О цифровизации образования // Глобус: психология и педагогика. 2020. №3 (38). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-tsifrovizatsii-obrazovaniya.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРАВОВОМУ РЕГУЛИРОВАНИЮ

Петрова Ксения Алексеевна, Иванова Ульяна Витальевна

студенты 2 курса бакалавриата юридического факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия

E-mail: 234132@edu.fa.ru

Аннотация. В настоящей статье анализируется правовое обеспечение инклюзивного образования в Российской Федерации. Исследуются ключевые нормативные акты, международные обязательства и механизмы реализации прав обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Рассматриваются вопросы доступности образовательной среды, адаптированных программ, дистанционного обучения, профориентации и подготовки педагогов. Делается вывод о необходимости дальнейшего развития правовых и организационных основ инклюзии в системе образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, правовое регулирование, обучающиеся с ОВЗ, инвалидность, доступная среда, адаптированные образовательные программы, тьюторское сопровождение, федеральные государственные образовательные стандарты, дискриминация, дистанционное обучение, социальная защита, образовательная политика.

Инклюзивное образование представляет собой процесс интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в систему общего образования, предусматривающий совместное освоение образовательных программ с другими учащимися при обеспечении необходимых условий и поддержки, соответствующих их индивидуальным особенностям. Эта модель основана на принципах инклюзии и равенства, исключающих дискриминацию, и направлена на создание условий для обеспечения равного доступа всех обучающихся к образовательным возможностям. В первую очередь внимание уделяется обучающимися с различными особенностями развития, инвалидностью и другими формами ограниченных возможностей здоровья, предоставляя им

специализированную поддержку для успешной адаптации в образовательной среде [1].

Процесс становления инклюзивной образовательной среды в Российской Федерации базируется преимущественно на нормативно-правовых установлениях, регламентирующих принципы и обязательства государства, направленные на реализацию права на равный доступ к образованию для всех обучающихся, в том числе для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Согласно статье 43 Конституции Российской Федерации[34], каждому гарантируется право на образование. Фундаментальным источником нормативного регулирования образовательной деятельности является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ[35]. Согласно пункту 16 статьи 2 этого закона, «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ) — это лицо, имеющее физические или психические нарушения, которые подтверждены психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) и требуют создания специальных условий для получения образования. В соответствии со статьёй 5 данного закона провозглашается принцип недопустимости дискриминации в образовательной сфере и гарантируется равнодоступность образования. Статья 79 закрепляет обязанность образовательных организаций создавать специальные условия для получения образования обучающимися с ОВЗ, включая в себя корректировку учебных программ с учётом потребностей обучающихся, внедрение специализированных технических средств, а также обеспечение доступности образовательной среды через архитектурные и информационные решения [4].

Согласно части 1 статьи 1 Федерального закона от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»[36], инвалидом признается лицо, имеющее стойкие нарушения здоровья, вызванные заболеваниями, травмами или дефектами, что ограничивает его жизнедеятельность и требует социальной защиты. Признание инвалидности осуществляется в рамках медико-социальной экспертизы (часть 4 статьи 1 Закона № 181-ФЗ). Таким образом, лица с инвалидностью могут быть отнесены к категории обучающихся с ОВЗ, если для их полноценного образовательного процесса необходимо обеспечить специальные условия.

Развитие инклюзивного образования опирается также на положения международных правовых актов, ратифицированных Российской Федерацией. Так, Конвенция ООН о правах ребёнка (1989 г.) и Конвенция о правах инвалидов

[34] Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) // Собрание законодательства РФ. 04.08.2014. № 31. Ст. 4398.

[35] Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 31.12.2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.

[36] Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 27.11.1995. № 48. Ст. 4563.

(2006 г.) обязывают государства-участники принимать все необходимые меры для реализации права на образование без дискриминации, признавая необходимость предоставления разумных условий и поддержки. В соответствии с пунктом «е» преамбулы Конвенции о правах инвалидов, инвалидность рассматривается не как медицинское состояние, а как результат взаимодействия человека с барьерами, возникающими в результате социального устройства, что требует трансформации среды, а не приспособления личности к существующим условиям.

В рамках национального законодательства приняты подзаконные нормативные акты, направленные на реализацию установленных прав. Так, приказ Минобрнауки России от 09.11.2015 № 1309[37] утверждает Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по адаптированным образовательным программам, а также содержит перечень условий, обеспечивающих доступность образования. ФГОС для обучающихся с ОВЗ служат ключевым нормативным инструментом, устанавливающим требования к программам, результатам обучения и условиям их реализации, включая коррекционную помощь и адаптацию среды. Важно подчеркнуть, что развитие инклюзивного образования в России происходит через интеграцию традиционных и специализированных образовательных систем. В этом контексте инклюзивная модель не заменяет полностью систему специального образования, а дополняет её, создавая более широкий доступ к качественному обучению для всех категорий обучающихся [6].

Образовательные организации, реализующие инклюзивную модель обучения, несут ответственность за обеспечение условий, обеспечивающих активное и равноправное вовлечение обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в учебный процесс. В соответствии с частью 3 статьи 79 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также пунктом 1 Порядка, утверждённого Приказом Минобрнауки России от 09.11.2015 № 1309, они обязаны гарантировать доступность объектов образовательной инфраструктуры для лиц с инвалидностью, а также оказывать необходимую помощь в преодолении барьеров, препятствующих получению образования.

При реализации инклюзивного образования в Российской Федерации основополагающим нормативным требованием выступает обеспечение специальных условий, которые гарантируют полноценное участие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной деятельности. В соответствии с частью 3 статьи 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в

[37] Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 ноября 2015 г. № 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. N 4. 25.01.2016

Российской Федерации» и Порядком, утверждённым приказом Минобрнауки России от 09.11.2015 № 1309, образовательные организации обязаны обеспечить доступность среды и образовательных услуг, а также сопровождение, необходимое для преодоления барьеров. К числу обязательных условий относятся адаптированные программы, специализированные методы обучения, учебные материалы, технические средства, услуги ассистентов (тьюторов), коррекционно-развивающие занятия, а также архитектурная доступность образовательных объектов [5].

На современном этапе инклюзивная модель применяется на всех уровнях образования. Её основная цель заключается в обеспечении равного доступа к качественному образованию для лиц с ОВЗ с учётом их индивидуальных образовательных потребностей и без дискриминации. Для эффективного развития инклюзивного образования в высших учебных заведениях и учреждениях среднего профессионального образования необходимо разработать комплексную правовую и организационную основу, направленную на поддержку студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Важным шагом в этом процессе является принятие локальных нормативных актов, регулирующих вопросы дистанционного обучения для студентов с ОВЗ. С учётом быстрого перехода к онлайн-образованию и технологиям, такие акты должны включать требования по адаптации образовательных материалов, обеспечению технических средств для восприятия учебной информации, а также организации тьюторской поддержки и предоставлению специализированных ассистентов, что гарантирует равный доступ студентов с ОВЗ к образовательным ресурсам [2,5].

Одним из ключевых элементов правовой базы является разработка программ профессиональной ориентации для студентов с инвалидностью, которые будут учитывать их индивидуальные особенности и потребности в коррекционной помощи. Такие программы должны способствовать успешной адаптации студентов к профессиональной деятельности, содействуя их трудоустройству и социальной интеграции. Интеграция в программы повышения квалификации курсов, посвящённых инклюзивным методикам и психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ, способствует совершенствованию качества образования и позволяет педагогам более эффективно учитывать индивидуальные особенности учащихся. Кроме того, требуется разработка специализированных программ повышения квалификации для тьюторов, работающих с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности. Введение современных стандартов подготовки таких специалистов обеспечит квалифицированную поддержку студентов с инвалидностью и создаст условия для доступного и инклюзивного образовательного пространства [3,7].

Таким образом, инклюзивное образование в России представляет собой важную составляющую системы образования, направленную на создание равных

возможностей. В данном контексте правовое регулирование основывается на федеральных законах, подзаконных актах и международных конвенциях, что гарантирует доступность образовательных услуг и исключает дискриминацию. Следовательно, основными инструментами реализации инклюзивного образования являются федеральные образовательные стандарты и нормативные акты, регулирующие адаптированные программы и формирование доступной образовательной среды. В связи с этим, для дальнейшего эффективного развития инклюзивного образования необходимо продолжать работу по поддержке студентов с ОВЗ на всех уровнях образования, включая повышение квалификации педагогов и тьюторов, разработку программ профессиональной ориентации и адаптацию дистанционного обучения.

Литература

1. *Андрианова Е.И.* Инклюзивное образование: характеристика, сущность, проблемы // Вестник НовГУ. 2016. №2 (93). С. 14-16.

2. *Гладков Д.В*. Правовое регулирование инклюзивного образования // Вестник науки и образования. 2017. №12 (36). С. 66-69.

3. *Грабчук К.М.* Инклюзивные процессы в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования // Научный вестник ЮИМ. 2017. №2. С. 115-119.

4. *Дик М.А.* Основные тенденции и перспективы развития нормативно-правового регулирования сферы общего образования России // Вопросы науки и образования. 2019. №5 (50). С. 132-141.

5. *Курилюк Ю.Е.* Организация учебного процесса в вузе для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы (на примере Финансового университета) // Образование и право. 2020. №3. С. 332-338.

6. *Медникова Л.С., Пономарева М.А.* Проблема инклюзивного подхода в современном российском образовательном пространстве // European science. 2015. №6 (7). С. 54-57.

7. *Феталиева Л.П.* Государственное регулирование инклюзивного образования // МНКО. 2018. №4 (71). С. 212-214.

ПРАВОВЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФИЛАКТИКИ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Солоухина Анастасия Сергеевна

студент 2 курса юридического факультета
Финансового университета при Правительстве Российской Федерации,
Москва, Россия

E-mail: Solouhina.anastasiay@yandex.ru

Аннотация. В статье обсуждается важность профилактики преступности среди несовершеннолетних и рассматриваются различные подходы к ее решению. В начале указывается на серьезность проблемы преступности несовершеннолетних и ее отрицательное влияние на общество; исследуются основные причины преступности среди молодежи, такие как социальные и экономические факторы, семейные проблемы и негативное окружение; анализируются различные подходы к профилактике преступности несовершеннолетних, включая образовательные программы, поддержку семей, социальную адаптацию и альтернативные пути развития. Также достаточно подробно рассматриваются программы реабилитации и ресоциализации для несовершеннолетних преступников. В заключении подчеркивается необходимость совместных усилий всех участников общества для эффективной профилактики преступности несовершеннолетних.

Ключевые слова: профилактика преступности несовершеннолетних, поддержка семей, социальная адаптация обучающихся, правовые и педагогические технологии.

В общем числе преступлений растёт количество совершённых несовершеннолетними. Криминализация молодежной среды лишает общество перспектив установления в скором будущем социального равновесия и благополучия. Основными причинами и условиями, способствующими

совершению правонарушений и преступлений несовершеннолетними, является следующий фактор: преступления совершены без осознания тяжести последствий.

Перед государством и обществом встаёт задача найти и привести в жизнь наиболее эффективные методы профилактики совершения преступлений среди данного контингента.

Именно поэтому задачами данного исследованием стали следующие вопросы:

1. Подробно изучить обстоятельства, касающиеся совершения преступлений несовершеннолетними;

2. Предложить и составить нормативную базу;

3. Провести исследование (в формате анкетирования) по данной теме;

4. Спланировать классные часы, направленные на повышение уровня правосознания.

Основные положения исследования:

1. Подростковый возраст, как наиболее сложный этап в развитии ребенка

Подростковый возраст - период жизни человека от детства к юности в традиционной классификации (от 11–12 до 14–15 лет). В этот самый короткий по астрономическому времени период, подросток проходит великий путь в своем развитии; через внутренние конфликты с самим собой и с другими, через внешние срывы и восхождения он может обрести чувство личности.

Подростковый возраст протекает очень бурно, самый затяжной и самый острый. Можно говорить о трех кризисах, которые сливаются воедино и переживаются подростками, а значит, о трех группах причин, которые делают возраст труднее.

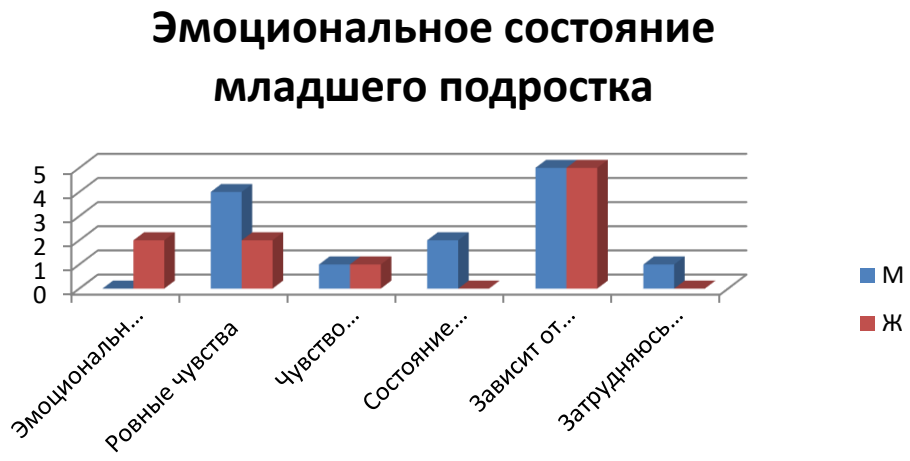
1.1 Физиологические причины трудностей

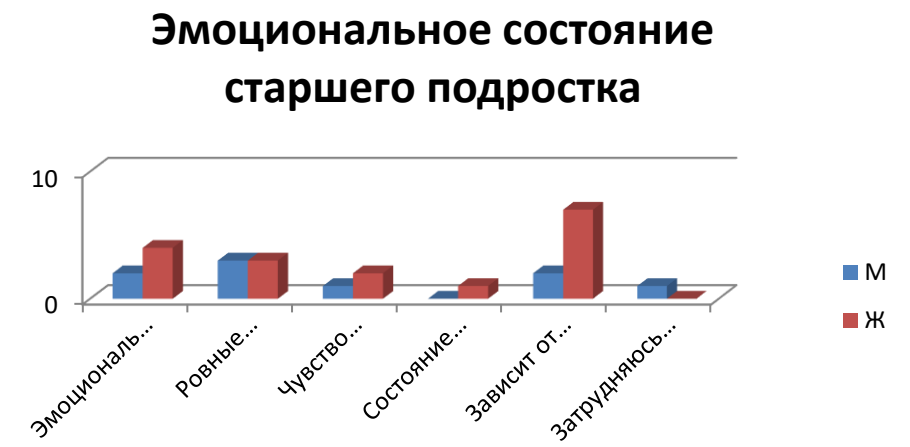
Подростковый возраст (12-14 лет) характеризуется интенсивными физиологическими изменениями, которые создают значительные нагрузки на развивающийся организм. В этот период наблюдается стремительный рост - до 3-7 см в год, причем наиболее активно развиваются трубчатые кости, грудная клетка и конечности, что часто приводит к временной диспропорции телосложения и нарушениям координации движений. Параллельно с ростом скелета происходят глубокие изменения во всех системах организма: перестраивается работа гипофиза и всей эндокринной системы, значительно ускоряется обмен веществ, увеличиваются объемы легких и сердечной мышцы. Эти масштабные перестройки сопровождаются рядом характерных симптомов: подростки часто испытывают повышенную утомляемость, страдают от головных болей, нарушений сна,

снижения концентрации внимания и нестабильности артериального давления. Особенно ярко эти проявления выражены у девочек, чье физическое развитие в этот период, как правило, опережает развитие сверстников-мальчиков, создавая дополнительную психоэмоциональную нагрузку.

1.2. Эмоциональное состояние подростка.

Эмоционально состояние подростка не стабильно, настроение и чувства, которые испытывает подросток, подвержено влиянию окружающей среды в настоящий момент. Это подтверждают и результаты проведенного анкетирования.





Подростковый возраст — это период становления нравственности подростков, открытия его «я», приобретение новой социальной позиции, период потери детского образа жизни. Пора мучительно - тревожных сомнений в себе, в своих возможностях, поиски правды в себе и в других. Не всегда адекватно оценивают свои возможности, нет четкого различия между «хотеть» и «мочь». В поведении, в связи с этим наблюдаются подозрительность, озлобленность, раздражимость. Подросток живет в настоящем времени, но для него большое значение имеют его прошлое и будущее. Мир его понятий и представлений переполнен не оформленными до конца теориями о самом себе и о жизни, планами

на свое будущее и будущее общества. У подростков очень сильно выражена потребность в самопознании и самоопределении. Он мучительно ищет ответы на вопросы о том: Кто я есть? Какой я в сравнении с другими людьми? Что я хочу? На что я способен?[2]

1.3. Социально-психологические причины трудностей

Мир подростка насыщен идеальными настроениями, которые выводят его за пределы обыденной жизни, взаимоотношений с другими людьми. Объектом самых важных его размышлений становятся будущие возможности, которые связаны с ним лично: выбор профессии, стремление уметь взаимодействовать с социальными группами. У подростка появляется, так называемое, чувство взрослости: потребность быть, казаться и вести себя как взрослый, стать независимым от опеки и контроля, обрести взрослые права.

Основное противоречие подросткового возраста: подросток хочет быть взрослым, чтобы окружающие считали его взрослым и относились к нему соответственно, однако, у него самого отсутствует ощущение подлинной взрослости. Отсюда в поведении подростка наблюдаются две противоположные тенденции:

1. К независимости - дайте мне все взрослые права и позвольте жить своим умом;

2. К зависимости от взрослых – взрослые обязанности мне пока что не к чему, я не в состоянии их исполнять, и вообще я рассчитываю на то, что вы не позволите мне совершать никаких ошибок, вся ответственность за мое поведение лежит на вас.

Таким образом, подростковый возраст считается самым сложным этапом в развитии ребенка. И можно выделить три группы причин делающих его таким: физиологические, психологические и социально – психологические. Физиологические, то есть, бурный рост и половое созревание организма. [6]

2. Преступление несовершеннолетнего: с точки зрения социологии и педагогики

С социологической перспективы подростковая преступность коренится в отсутствии ясных ценностных ориентиров и неспособности воспринимать законные пути достижения целей. Теория субкультур Коэна раскрывает суть проблемы, демонстрируя фундаментальный конфликт между общественными ценностями и ограниченными возможностями их реализации, особенно среди подростков из социально уязвимых групп. Этот диссонанс порождает девиантные сообщества с инвертированными нормами поведения, где преступная деятельность становится социально приемлемой.

Феномен стигматизации, описанный Беккером и Танненбаумом, показывает двойственную природу социальных ярлыков. С одной стороны, клеймо "девианта" может стимулировать исправление через страх повторного осуждения. С другой - оно способно закреплять преступную идентичность, когда подросток интериоризирует эту роль как неотъемлемую часть своего "Я". Этот парадокс особенно опасен в работе правоохранительных и образовательных институтов.

Анализ мотивации выявляет три ключевых фактора:

- Скептицизм относительно долгосрочных законных перспектив (образование/карьера);
- Нонконформистский протест (вандализм как крайняя форма самовыражения);
- Втягивание в криминальные субкультуры.

Таким образом, подростковая преступность представляет собой не просто индивидуальные поведенческие девиации, а симптом системных социальных дисфункций, требующих глубокой социокультурной коррекции.[5]

3. Правовые технологии профилактики преступности несовершеннолетних в образовательных учреждениях

Современная система образования играет ключевую роль в профилактике преступности среди несовершеннолетних, требуя внедрения комплексных правовых технологий, сочетающих нормативно-правовые меры с практическими инструментами воспитательного и образовательного характера. Основой такой профилактики служит законодательная база, включающая Федеральный закон № 120-ФЗ "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних", Уголовный кодекс РФ (ст. 87–96) и Семейный кодекс РФ, которые определяют права, обязанности и меры ответственности для подростков, а также закрепляют роль родителей в воспитании. На локальном уровне важна разработка положений о школьных службах примирения, программ правового просвещения и правил внутреннего распорядка, направленных на предупреждение правонарушений.

Систематическое правовое просвещение учащихся является одной из ключевых технологий профилактики. Оно реализуется через классные часы и лекции с участием юристов и правоохранителей, деловые игры и тренинги, моделирующие конфликтные ситуации, а также внедрение курсов по основам права в школьную программу. Например, проведение "Недели правовых знаний" с конкурсами и дискуссиями доказало свою эффективность в повышении правовой грамотности подростков.

Особое место занимают школьные службы примирения (ШСП), которые применяют медиативные и восстановительные подходы для разрешения

конфликтов. Эти службы делают акцент на осознание последствий и возмещение вреда, а не на наказание, что способствует снижению агрессии и буллинга в школах. Для подростков из группы риска необходимо организовать психолого-педагогическое сопровождение, включающее диагностику, коррекционные программы и социальную адаптацию через волонтерство, кружки и спортивные секции.[1]

Важным аспектом является взаимодействие образовательных учреждений с органами системы профилактики, такими как комиссии по делам несовершеннолетних (КДН), подразделения по делам несовершеннолетних (ПДН) МВД и центры социальной помощи. Совместные рейды, профилактические беседы и мониторинг семей в социально опасном положении позволяют своевременно выявлять и решать проблемы.

Таким образом, эффективная профилактика преступности несовершеннолетних в образовательных учреждениях требует комплексного подхода, объединяющего законодательные меры, правовое просвещение, медиативные практики и психолого-педагогическое сопровождение. Такой подход не только снижает уровень правонарушений, но и создает благоприятные условия для гармоничного развития подростков.

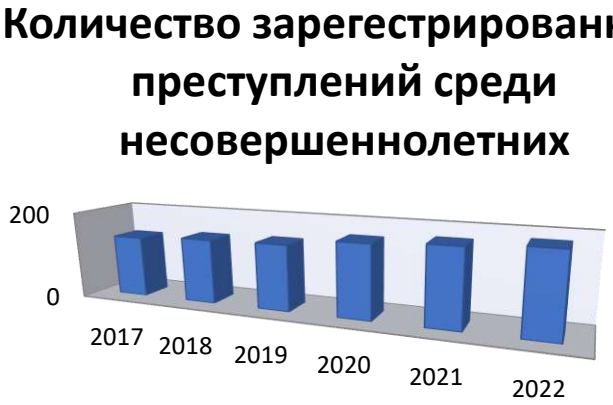
4. Профилактика преступности несовершеннолетних как актуальное направление молодёжной политики

Так что же такое «преступность несовершеннолетних»? Это совокупность преступлений в обществе, совершаемых лицами в возрасте от 14 до 18 лет. Она, является составной частью преступности вообще, но и имеет свои специфические особенности

Преступность несовершеннолетних — это лишь начальная часть общей преступности. Именно связь с преступностью других возрастных групп образует особо опасное криминальное лицо преступности несовершеннолетних. Сила связи преступности несовершеннолетних с преступностью других возрастных групп меняется в зависимости от видов преступных посягательств.

Статистика показывает неумолимый рост преступности среди несовершеннолетних, в период с 2017 до 2022 года, данная гистограмма ярко демонстрирует значительный количественный рост совершения преступлений несовершеннолетних.

Наиболее частые преступления среди несовершеннолетних могут варьироваться в зависимости от социально-экономического контекста и особенностей каждого конкретного региона. Однако, некоторые типы преступлений чаще встречаются среди подростков:



1. Кражи: это одно из самых распространенных преступлений среди несовершеннолетних. Они могут воровать товары из магазинов, из домов или совершать карманную кражу на улице.

2. Грабежи: несовершеннолетние могут совершать грабежи, используя физическую силу или угрозы, чтобы отобрать у других людей их ценности или деньги.

3. Нарушение государственных норм и порядка: такие преступления включают различные формы нарушения общественного порядка, уничтожение или порчу собственности, акты вандализма и поджоги.

4. Наркотические преступления: несовершеннолетние могут быть причастны к незаконному распространению, хранению или употреблению наркотиков.

5. Агрессивное поведение и избиение: подростки могут совершать физическое насилие, нападая на других людей или демонстрируя агрессивное поведение, которое может привести к травмам и повреждениям.

6. Киберпреступления: с развитием технологий и интернета, несовершеннолетние могут быть причастными к кибербуллингу, хакерству, фишингу или другим формам цифровых преступлений.

7. Сексуальные преступления: несовершеннолетние могут быть причастными к преступлениям сексуального характера, таким как сексуальные домогательства, изнасилование или распространение порнографии.

Важно отметить, что для каждого преступления могут существовать разные причины, включая социальные, экономические и психологические факторы. Для предотвращения преступлений среди несовершеннолетних необходимо работать над созданием подходящих условий для их социальной интеграции, обеспечения доступа к образованию, поддержки и развития здоровых поведенческих паттернов и конфликтологических навыков.

17 февраля 2022 года Чусовской городской суд Пермского края под председательством судьи Батраковой А.Б. рассмотрел уголовное дело в отношении гражданки N. В состоянии алкогольного опьянения между N и потерпевшим Д. возник конфликт в квартире, в ходе которого N нанесла Д. ножевое ранение, квалифицированное судебно-медицинской экспертизой как тяжкий вред здоровью.

В судебном заседании подсудимая частично признала вину, пояснив, что действовала в ответ на агрессивное поведение потерпевшего. Суд, руководствуясь ст. 307-310 УПК РФ, признал N виновной по ч. 2 ст. 111 УК РФ (умышленное причинение тяжкого вреда здоровью), но с учетом смягчающих обстоятельств назначил условное наказание - 3 года лишения свободы с испытательным сроком 1 год. До вступления приговора в силу мера пресечения в виде заключения под стражу была сохранена.

Данный случай демонстрирует типичную ситуацию подростковой преступности, где алкогольное опьянение и межличностный конфликт привели к тяжким последствиям, а суд применил воспитательную меру воздействия, выбрав условное наказание. Рассмотрев данное дело можно сделать вывод, что преступление было совершенно в целях самообороны и имеет под собой эмоциональный контекст, что подтверждает ранее высказанную мысль, о том, что основными причинами и условиями, способствующими совершению правонарушений и преступлений несовершеннолетними, является следующий фактор: преступления совершены без осознания тяжести последствий.

Преступность среди несовершеннолетних представляет собой сложную социальную проблему, оказывающую разрушительное воздействие на все сферы общественной жизни. В основе этого явления лежит комплекс взаимосвязанных факторов: социально-экономическое неравенство, неблагополучная семейная обстановка, недостаток родительского внимания и поддержки, ограниченный доступ к качественному образованию и отсутствие четких жизненных перспектив у молодежи.

Последствия подростковой преступности многогранны и опасны. С одной стороны, сами несовершеннолетние преступники попадают в замкнутый круг криминальной субкультуры, с другой - их действия наносят существенный вред общественной безопасности, причиняют страдания потерпевшим, а также наносят экономический ущерб и подрывают международный имидж страны.

Для эффективного противодействия этому явлению необходим системный подход, включающий меры по улучшению качества образования, укреплению института семьи, разработке комплексных программ социальной адаптации и реабилитации, а также созданию альтернативных возможностей для самореализации молодежи. Особое значение имеет межведомственное взаимодействие государственных структур, образовательных учреждений,

общественных организаций и гражданских активистов. Только объединение усилий всех заинтересованных сторон может обеспечить устойчивые результаты в профилактике и снижении уровня подростковой преступности.

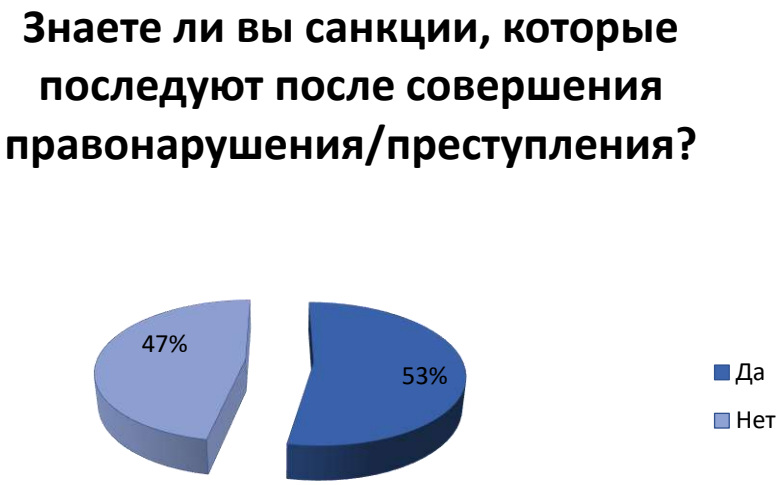
4.1. Практическая часть

Весной 2022 года, я начала проводить своё исследование. Объектами этого исследования стали старшеклассники Сормовского района города Нижнего Новгорода. Началось всё с того, что была создана гугл-форма и был проведён опрос, для того чтобы выявить уровень правового сознания у подростков двух возрастных групп: 13–15, 15-17 лет. В анкетирование приняло участие порядка 450 человек.

После проведённого опроса, был выявлен достаточно низкий уровень правового сознания среди старших подростков.

По результатам мной была разработана и проведена серия классных часов на тему: «Преступления несовершеннолетних», а также разработан и распространён информационный буклет, который направлен на повышение правосознания.

После проведённой работы было проведено повторное анкетирование. Его результаты:



Исходя их проделанной работы можно сделать вывод, что:

- Опрошенные подростки после проведения профилактических классных часов стали более осведомлены (более чем в 2 раза) о последствиях правонарушений, видах санкций в отношении правонарушителей;
- Повышен уровень правового сознания детей 13–15, 15–17 лет;

- Выявлена эффективность проведения правовых профилактических классных часов и распространение информационного буклета касаемо преступлений несовершеннолетних.

Литература

1. *Алексеева Л.С.* Социальная реабилитация подростков. М., 1995.
2. *Андриенко Е.В.* Социальная психология. М., 2000.
3. *Гемезо М.В.* Возрастная психология: личность от молодежи до старости. – М., 2001.
4. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. М., 2000.
5. *Овчарова Р.В.* Справочная книга социального педагога. М., 2002.
6. *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов. М., 2000.
7. Российская академия образования психологический институт. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте. М., 2000.
8. *Степанов С.* Без царя в голове // Газета ШП, 2002 №20.

РАЗДЕЛ IV

НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Савельева Ксения Викторовна

кандидат философских наук,
доцент кафедры начального образования
Академии психологии и педагогики
Южного федерального университета,
Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: ksaveleva@sfedu.ru

Аннотация. Актуальностью проблемы исследования является широкое внедрение технологий дополненной реальности в сферу образования, в том числе школьного начального образования. Виртуальные образы делают учебный материал более наглядным, ярким и запоминающимся, улучшают усвояемость материала, развивают креативность и критическое мышление. Школьники, которые используют приложения с дополненной реальностью, получают неоценимый опыт при выполнении заданий. Выборка исследования включала изучение платформ для создания мобильных приложений с дополненной реальностью: Unity, Vuforia, EV Toolbox, ARKit, ARLOOPA, Quiver – 3D Coloring, Web AR. В рамках данной статьи описаны методические рекомендации учителям начальной школы по организации проектной деятельности с использованием технологии дополненной реальности.

Ключевые слова: технология дополненной реальности, проектная деятельность, мобильные приложения, платформы для создания мобильных приложений с дополненной реальностью, начальная школа.

Дополненная реальность (AR) – это революционная технология, которая стремительно меняет ландшафт многих отраслей, в том числе и образования. Суть AR заключается в наложении компьютерно-генерируемых трехмерных изображений на реальный мир, воспринимаемый нами через наши органы чувств. Это не просто виртуальная реальность (VR), которая полностью погружает пользователя в искусственно созданный мир, AR – это обогащение реальности, добавление к ней цифрового слоя информации. Этот слой может быть статическим, например, дополнительные сведения об историческом памятнике, которые отображаются на экране смартфона, когда вы наводите его камеру на объект, или динамическим, например, интерактивная 3D-модель молекулы, вращающаяся перед глазами ученика на его планшете[1].

Термин "дополненная реальность" впервые был предложен Томом Коделлом из Boeing в 1990 году, однако его концепция развивалась и уточнялась многими исследователями. В 1997 году Рональд Азум дал более формализованное определение, подчеркнув взаимодействие в реальном времени и трехмерную природу AR-систем. Это взаимодействие – ключевой аспект, отличающий AR от простого отображения статической информации. Пользователь может манипулировать виртуальными объектами, взаимодействовать с ними, изменять их положение в пространстве – это создает уникальный иммерсивный опыт обучения.

Применения AR в образовании невероятно многообразны. Представьте себе урок анатомии, где ученики могут изучать внутренние органы человека, вращая и увеличивая 3D-модель на своих планшетах. Или урок истории, где на экране появляется реконструкция древнего города, наложенная на изображение современного пейзажа. Возможности безграничны. AR может превратить скучный учебник в увлекательную интерактивную игру, позволяя ученикам активно участвовать в процессе обучения, а не просто пассивно воспринимать информацию.

Российские ученые также активно исследуют применение AR в образовании. А.В. Гриншкун и И.В. Левченко сосредотачиваются на создании виртуальных моделей, которые накладываются на реальные объекты или создают дополнительный информационный слой поверх них[2]. Это позволяет более эффективно изучать объекты, добавляя к их физическим характеристикам виртуальные свойства и данные. Такой подход особенно эффективен при изучении сложных технических систем или природных явлений.

С.Г. Григорьев, М.А. Родионов и О.А. Кочеткова предлагают интегрировать AR в школьную программу в соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами[3]. Они считают, что разделы, посвященные программному и аппаратному обеспечению, а также алгоритмизации и программированию, должны быть дополнены новыми темами, например, "Интерфейсы программ и приложений дополненной (виртуальной) реальности", "Платформы для создания AR/VR-приложений" и "Разработка приложений дополненной (виртуальной) реальности". Это позволит ученикам не только использовать готовые AR-приложения, но и самостоятельно разрабатывать их, развивая свои программистские навыки.

С.М. Ефименко и Д.А. Пасынков исследуют технологии дополненной реальности на основе распознавания маркеров. Маркеры – это специальные изображения, которые распознаются камерой устройства и используются в качестве точек привязки для наложения виртуальных объектов. Это простой и эффективный метод создания AR-приложений, особенно подходящий для образовательных целей. Использование маркеров позволяет создавать интерактивные учебные материалы, которые легко использовать даже без специальных навыков[4].

Дополненная реальность (AR) – это не просто виртуальная реальность, а ее усовершенствованная и, пожалуй, более практичная вариация. В отличие от полного погружения в виртуальный мир, характерного для VR, AR предлагает частичное, ненавязчивое взаимодействие с виртуальными элементами, наложенными на реальный мир[5]. Представьте себе: вы смотрите на свою комнату, но в ней, словно призрачно возникающие из воздуха, появляются виртуальные объекты. Это и есть суть дополненной реальности – она дополняет, обогащает наше восприятие реальности, не заменяя её полностью. Это как добавить специй в блюдо, чтобы усилить его вкус, а не полностью заменить его другим.

В сфере образования потенциал AR поистине огромен. Задумайтесь о традиционной школьной обстановке: стены, увешанные плакатами, стенды с информацией, портреты великих учёных – всё это статично, пассивно. Дополненная реальность способна трансформировать эту среду в динамичное, интерактивное пространство обучения. Представьте, что школьник не просто смотрит на плакат о солнечной системе, а может, используя AR-приложение, «взять» планету в руки, повертеть её, изучить со всех сторон, увидеть анимацию вращения вокруг Солнца, услышать интересные факты о её составе и атмосфере. Вместо пассивного восприятия информации – активное, многогранное изучение. Плакаты оживают, рисунки превращаются в трехмерные модели, картинки рассказывают истории. Обучение перестаёт быть монотонным и скучным, оно становится увлекательным приключением.

Ключевое преимущество AR в образовании – универсальная индивидуализация обучения. Традиционные методы часто предполагают один подход ко всем ученикам, игнорируя особенности восприятия каждого ребёнка. AR же позволяет воздействовать на все органы чувств одновременно: зрение, слух, иногда даже осязание (при использовании специальных гаджетов). Ребёнок с преимущественно визуальным типом восприятия получает наглядные образы, аудиал – сопровождающие звуковые эффекты и пояснения, кинестетик – возможность взаимодействовать с виртуальными объектами. Это позволяет каждому ученику усваивать информацию наиболее эффективным для него способом, достигая необходимого уровня понимания.

Дополненная реальность радикально меняет роль ученика в образовательном процессе. Из пассивного получателя знаний он превращается в активного субъекта обучения, сам управляющего процессом познания. Он не просто слушает учителя, а исследует, экспериментирует, открывает для себя новые знания. Это способствует развитию самостоятельности, критического мышления и творческих способностей.

В начальной школе использование AR особенно эффективно. Уже сейчас существует множество готовых интерактивных материалов, адаптированных для этой технологии: AR-книги, интерактивные карты, раскраски, которые оживают при сканировании с помощью смартфона или планшета. Например, приложение Quiver Educational позволяет "оживлять" обычные раскраски, превращая их в динамичные обучающие игры с заданиями и тестами. Конечно, часть контента платна, но это не единственный вариант[6].

Существуют и инструменты для самостоятельного создания AR-контента. Это открывает широкие возможности для учителей и даже родителей: можно создавать собственные интерактивные уроки, адаптируя их под конкретные потребности учеников. Среди популярных приложений для смартфонов и планшетов можно выделить HP Reveal, позволяющее связать статичные изображения (картинки в учебнике, например) с анимацией или видео, фактически "оживляя" их. Или ARGIN, использующий маркеры – специальные изображения или их части – для запуска интерактивных элементов. Это позволяет создавать сложные AR-сцены с использованием доступных инструментов. Возможности практически безграничны[7].

Таким образом, дополненная реальность – это не просто новая технология, а инструмент, преобразующий образование, делая его более увлекательным, эффективным и доступным для каждого ученика, независимо от его индивидуальных особенностей восприятия. Она позволяет перейти от традиционных пассивных методов обучения к интерактивным и личностно-ориентированным, стимулируя активное участие учеников в образовательном процессе и способствуя глубокому и прочному усвоению знаний. Развитие AR в

образовании - это не просто тенденция, а необходимость для подготовки будущего поколения к вызовам современного мира. И по мере дальнейшего совершенствования технологий, ее роль в образовании будет только расти.

В заключение, можно сказать, что дополненная реальность представляет собой мощный инструмент для преобразования образовательного процесса. Она позволяет делать обучение более интересным, эффективным и доступным для широкого круга учеников. Дальнейшее развитие AR-технологий и их интеграция в образовательную среду несомненно приведут к значительным изменениям в методах и подходах к обучению. Это новая эра в образовании, отличающаяся интерактивностью, иммерсивностью и индивидуальным подходом к каждому ученику.

Литература

1. *Григорьев С.Г., Родионов М.А., Кочеткова О. А.* (2021). Образовательные возможности технологий дополненной и виртуальной реальности. Информатика и образование, 10(329), 43-56. DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-10-43-562

2. *Гриншкун А.В., Левченко И.В.* (2017). Возможные подходы к созданию и использованию визуальных средств обучения информатике с помощью технологии дополненной реальности в основной школе. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования», 14(3), 267-272. DOI: 10.22363/2312-8631-2017-14-3-267-2723

3. *Ефименко С.М., Пасынков Д.А.* (2017). Технология дополненной реальности как средство поддержки образовательного процесса. Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе: традиции и инновации, 1, 407-413.

4. *Дюличева Ю.Ю.* (2020). Применение технологии дополненной реальности для повышения эффективности преподавания. Информатика в школе, 3(156), 37-46. DOI: 10.32517/2221-1993-2020-19-3-37-46

5. *Азевич А.И.* (2022). Дидактический потенциал технологий виртуальной реальности и дополненной виртуальности. Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования», 2(60), 7-17. DOI: 10.25688/2072-9014.2022.60.2.01

6. *Трепакова Е.В.* Создание приложений с технологией дополненной реальности в рамках проектной деятельности в школе // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2022. №4 (62). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-prilozheniy-s-tehnologiey-dopolnennoy-realnosti-v-ramkah-proektnoy-deyatelnosti-v-shkole (дата обращения: 04.04.2025).

7. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001.– 354 с.

ОТ «МОСКВЁНКА» ДО «ЯНДЕКС ПРОСВЕЩЕНИЯ»: РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ В СФЕРЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 2010-х гг.

Жукова Виктория Александровна

соискатель, старший преподаватель кафедры иноязычного образования Института международного образования Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия

E-mail: va.zhukova@mpgu.su

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу развития цифровой инфраструктуры в сфере отечественного образования в 2010-х годах. Рассматривается основные этапы, инициативы, которые стали основой цифровой трансформации, включая создание, внедрение проектов, например, Московская электронная школа (МЭШ), «Москвёнок», «Яндекс Просвещение», а также платформ Учи.ру, Stepik и GeekBrains. Особое внимание уделяется их роли в расширении возможностей дистанционного обучения, интеграции цифровых технологий в образовательный процесс, улучшении взаимодействия между участниками образовательной среды. В статье рассматривается, как данные инициативы способствовали созданию цифровой экосистемы, заложили основы для дальнейшего развития федеральных образовательных платформ.

Ключевые слова: Цифровая инфраструктура, отечественное образование, Московская электронная школа, МЭШ, дистанционное обучение, цифровые платформы, Учи.ру, Stepik, GeekBrains, Яндекс Просвещение, цифровизация образования, образовательные технологии, онлайн-курсы, электронные ресурсы.

Цифровая инфраструктура в сфере отечественного образования представляет собой систему, включающую технологические, организационные, правовые и методические компоненты, направленные на обеспечение цифрового изменения образовательного процесса. Она охватывает материально-техническую базу образовательных учреждений (серверные мощности, системы хранения, обработки данных, телекоммуникационные сети, оборудование для онлайн-

обучения и др.), а также программные решения, обеспечивающие функционирование образовательных платформ, цифровых библиотек, автоматизированных систем управления учебными заведениями, инструментов для дистанционного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса [12].

Основными элементами цифровой инфраструктуры являются системы управления образовательными данными, цифровые профили обучающихся, платформы для адаптивного, персонализированного обучения, а также механизмы анализа больших данных, искусственного интеллекта и др., применяемые для совершенствования методик преподавания, оценки результатов обучения [14].

Цифровая инфраструктура способствует интеграции образовательных организаций в единое цифровое пространство, расширению возможностей непрерывного обучения, развитию новых форматов образовательного взаимодействия, обеспечению равного доступа к качественным образовательным ресурсам независимо от географического расположения [13]. Ее развитие направлено на повышение качества образовательного процесса, снижение административных барьеров, ускорение документооборота, использование технологий в педагогическую практику, что в долгосрочной перспективе способствует повышению конкурентоспособности национальной системы образования [6].

Отечественное образование - система, обеспечивающая подготовку кадров, формирование интеллектуального потенциала общества в соответствии с государственными приоритетами социально-экономического развития. В его основе лежат принципы непрерывности, доступности, преемственности образовательных ступеней, а также ориентация на интеграцию научных достижений в учебный процесс [4].

Развитие отечественного образования осуществляется в соответствии с национальными стратегиями модернизации, включающими цифровизацию образовательной среды, внедрение практико-ориентированных методик обучения, развитие системы независимой оценки знаний, расширение академической мобильности. Достаточно важным направлением является повышение квалификации педагогических кадров, адаптация учебных программ к актуальным требованиям рынка труда, а также интеграция образовательных учреждений с научными и промышленными кластерами для формирования конкурентоспособных специалистов [3]

Рассматриваемый период ознаменовал активную фазу цифровой трансформации отечественной системы образования, связанной с формированием цифровой инфраструктуры, обеспечивающей интеграцию информационных технологий в образовательный процесс. В рассматриваемый период произошел

переход от простого наполнения интернет-пространства русскоязычными образовательными ресурсами к созданию функциональных цифровых экосистем, способствующих автоматизации учебной деятельности, развитию дистанционного обучения, цифрового администрирования образовательных организаций и т. д.

Одним из первых шагов на пути цифровизации стало внедрение в 2012 году в московских школах экспериментальной системы электронного учета посещаемости, питания учащихся, основанной на использовании персонализированных пластиковых карт. Данный механизм позволил родителям в режиме реального времени получать информацию о времени входа и выхода ребенка из образовательного учреждения, а также о его покупках в школьной столовой. В дальнейшем система была модернизирована, получила официальное название «Москвёнок» (2016 г.), расширив функциональные возможности: школьники стали использовать карту для оформления книг в библиотеках, а также для посещения культурных, образовательных учреждений города. К 2024 году количество пользователей данной системы превысило 2 миллиона человек, что свидетельствует о достаточно высокой востребованности цифровых инструментов в управлении образовательной средой [10].

Развитие в рассматриваемый период получили отечественные цифровые образовательные платформы, предоставляющие доступ к онлайн-курсам, интерактивным учебным материалам. В 2012 году была запущена платформа «Учи.ру», ориентированная на школьников 1–11 классов, включающая курсы по ключевым дисциплинам, подготовку к всероссийским проверочным работам (ВПР), основному государственному экзамену (ОГЭ) и единому государственному экзамену (ЕГЭ). Одним из направлений деятельности платформы стало проведение массовых онлайн-олимпиад (олимпиада «Русский с Пушкиным» (2016 г.), организованная совместно с Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина) и привлекшая свыше 500 тысяч учеников начальной школы. К 2022 году число зарегистрированных пользователей платформы превысило 10 миллионов человек, что делает её одной из цифровых образовательных сред в России [5].

В 2013 году начал функционировать конструктор онлайн-курсов Stepik, обеспечивающий возможность самостоятельного создания и публикации образовательных материалов в интерактивном формате. Данный инструмент позволил расширить доступ к онлайн-обучению не только для учащихся, но и для преподавателей, исследователей и корпоративных пользователей, предоставляя гибкие механизмы организации учебного процесса, включающие видеолекции, текстовые материалы, автоматизированные тесты и интерактивные задания с обратной связью. По состоянию на 2024 год количество пользователей платформы превысило 5 миллионов человек, что подтверждает значительный интерес к цифровым образовательным технологиям [7].

Цифровизация образовательного пространства также включала создание интерактивных культурно-просветительских проектов, направленных на формирование единой цифровой среды знаний. В 2013 году был запущен портал «Узнай Москву», первоначально реализованный в формате проекта «Культурные коды Москвы». В рамках данной инициативы на исторических зданиях столицы были размещены QR-коды, ведущие на страницы с детализированной информацией о культурных объектах. Впоследствии проект значительно расширился, включив в себя виртуальные экскурсии, тематические прогулочные маршруты и энциклопедию, содержащую сведения о более чем 1200 архитектурных и исторических памятниках Москвы. На 2024 год платформа активно используется не только в сфере туризма, но и в образовательных целях, являясь достаточно важным элементом цифрового культурного наследия.

Одним из проектов стало создание в 2014 году образовательной онлайн-платформы GeekBrains (перевод с английского — «Мозги гиков»). Первоначально она специализировалась на обучающих курсах в области программирования, IT-технологий, маркетинга, дизайна и менеджмента. Однако уже в начале 2020-х гг. платформа получила государственную лицензию на осуществление деятельности в сфере дополнительного образования, что позволило выпускать дипломы о профессиональной переподготовке, официально подтверждающие квалификацию выпускников [11].

В 2015 году стартовал федеральный образовательный проект «Росдистант», реализованный на базе Тольяттинского государственного университета. Проект предоставил возможность получения высшего образования в дистанционном формате по более чем 20 образовательным программам. В 2022 году данная инициатива была модернизирована, трансформирована в проект NewGenUniv, ориентированный на цифровую адаптацию образовательного процесса, расширение интерактивных образовательных сервисов, введение современных инструментов онлайн-обучения.

Главным событием рассматриваемого периода стало проверка в 2016 году пилотного проекта «Московская электронная школа» (МЭШ), который уже в 2017 году был масштабирован на все образовательные учреждения столицы, охватив более 130 тысяч педагогов. МЭШ представляет единую цифровую экосистему, включающую спектр функциональных сервисов [2]: электронный журнал для ведения учета успеваемости учащихся; электронный дневник, содержащий расписание, домашние задания, оценки и школьные объявления; сервис проведения олимпиад, позволяющий автоматизировать создание заданий, организацию участия, проверку результатов и процедуру рассмотрения апелляций; библиотеку МЭШ, в которой собраны цифровые образовательные материалы; портфолио учителя, отражающее его педагогический опыт, профессиональные достижения, участие в конкурсах; портфолио ученика, включающее информацию

о его образовательных, спортивных и творческих успехах; сервис «Москвёнок», связанный с системой учета посещаемости, питания, доступа к городским культурным объектам. С 2022 года аудитория МЭШ в Москве превышает 3 миллиона человек, а ее отдельные модули и сервисы становятся основой региональных сегментов федеральной цифровой платформы «Моя школа».

Дополнительно платформа МЭШ интегрирована с Единой медицинской информационно-аналитической системой (ЕМИАС), что позволяет автоматически фиксировать данные о медицинских освобождениях учеников, передачу информации в образовательные учреждения.

Также довольно важное значение в процессе цифровизации образовательной сферы приобрело развитие специализированных онлайн-ресурсов. В 2018 году была запущена образовательная платформа «Яндекс Просвещение», позднее переименованная в «Яндекс Образование». Первоначально она ориентировалась на учеников 2–4 классов, предоставляя учебные материалы по математике и русскому языку. Однако в 2020 году, в условиях пандемии, функционал платформы был расширен за счет добавления курсов по всем основным учебным дисциплинам. В 2022 году были запущены образовательные программы «Код будущего» и «8БИТ», направленные на изучение основ программирования. В настоящее время в состав экосистемы «Яндекс Образование» входят [1]: «Яндекс Учебник» – платформа с интерактивными заданиями, тренажерами для начальной школы, занятий по информатике; «Яндекс Лицей» – программа для подготовки разработчиков IT-продуктов; «Яндекс Практикум» – образовательные курсы по программированию, анализу данных, дизайну, управлению цифровыми проектами; «Школа анализа данных» – двухгодичная программа по подготовке специалистов в области разработки цифровых сервисов и приложений.

Развитие цифровой инфраструктуры охватило не только сферу общего и профессионального образования, но и культурно-просветительское пространство. В 2018 году в библиотеках была использована автоматизированная библиотечная информационная система, предусматривающая использование штрих-кодов и RFID-меток для учета и поиска изданий. В 2021 году на портале mos.ru был запущен сервис «Библиотеки Москвы», позволяющий осуществлять онлайн-поиск и бронирование книг. Для идентификации пользователей был внедрен Единый читательский билет (ЕЧБ), интегрированный с платформой «ЛитРес», что позволило расширить доступ к цифровым книгам и их временной аренде по аналогии с бумажными изданиями [9]. На 2024 год владельцами ЕЧБ являются более 1 миллиона человек [8].

Можно сделать вывод о том, что развитие цифровой инфраструктуры в сфере отечественного образования в 2010-х гг. стало главным этапом трансформации образовательной системы России. В рассмотренный период были

созданы проекты, например, Московская электронная школа (МЭШ), «Москвёнок» и «Яндекс Просвещение», а также платформы Учи.ру, Stepik и GeekBrains, которые расширили возможности дистанционного обучения, онлайн-курсов, интеграции цифровых сервисов в учебный процесс. Рассмотренные инициативы способствовали улучшению доступа к образовательным ресурсам, повышению качества обучения и более тесному взаимодействию между учащимися, преподавателями и образовательными учреждениями. Следовательно, 2010-е годы стали периодом формирования технологической базы, которая впоследствии легла в основу федеральных цифровых образовательных платформ.

Литература

1. *Богач М.В.* Реализация опыта работы на платформе Яндекс Учебника // Вопросы педагогики. 2024. № 1–1. С. 16–22.
2. *Вачкова С.Н., Петряева Е.Ю., Яшина И.А.* Влияние «Московской электронной школы» на деятельность учителя // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 4(58). С. 10–25.
3. *Горбунов-Посадов М.М.* Энциклопедии уходят в онлайн // Научный сервис в сети Интернет. 2023. № 25. С. 104–116.
4. *Иванов Р. Е., Хахина А.М.* Интернет в СССР и России: вехи истории // Заметки ученого. 2020. № 2. С. 166–168.
5. *Исайчев Е.Ю.* Современная Российская деловая пресса в медиасфере интернета // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2011. №2. С. 246–252.
6. *Криштал М.М., Богданова А.В., Мягков М.Г., Александрова Ю.К.* Цифровой след: оценка удовлетворённости студентов качеством образования // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 2. С. 89–108
7. *Леоке И.В., Ушакова Г.Н.* Использование в образовательном учреждении обучающей платформы Stepik // Молодежная наука: тенденции развития. 2021. № 4. С. 31–35.
8. *Мусинова Н.Н.* Направления развития городских библиотек Москвы // Самоуправление. 2021. № 1(123). С. 352–355.
9. *Неборский Е.В., Богуславский М. В., Ладыжец Н.С., Санникова О.В., Анисимов А.Е.* Переход на дистанционное обучение в условиях COVID-19 в оценках профессорско-преподавательского состава // Перспективы науки и образования. 2020. № 4(46). С. 99–110.
10. *Сабиров Д.* Сервисы онлайн-образования для ИТ-специалистов в Рунете // Системный администратор. 2020. № 7–8(212–213). С. 84–87.
11. *Сергеева М.А.* Мобильные приложения в музее: общая характеристика // Студенческая наука и XXI век. 2021. Т. 18, № 1–2(21). С. 534–536.

12. *Melody W., Mansell R.* Information and communication technologies: social science research and training. London: Economic and Social Research Council, 1986. 84 p.

13. *Rifkin J.* The Third Industrial Revolution: How Lateral Power Is Transforming Energy, the Economy, and the World. New York: St. Martin's Press, 2011. 304 p.

14. *Shwab K.* The Fourth Industrial Revolution. New York: Crown Currency, 2016. 192 p.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЕСТЕСТВЕННОГО И /ИЛИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Коршунова Людмила Васильевна

аспирант 1 курса
Институт цифрового образования
Московского городского педагогического университета,
Москва, Россия

E-mail: korshunovalv830@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы естественного / и или искусственного интеллекта в цифровом обществе в сфере образования, место интеллекта в истории философии и в науке, как ЕИ и ИИ взаимодополняют друг друга, каковы отличия, усиливает ли искусственный интеллект возможности человеческого интеллекта, как можно использовать возможности обеих форм интеллекта для улучшения жизни и общества в целом.

Ключевые слова: интеллект, философия и интеллект, наука и интеллект, естественный интеллект, искусственный интеллект, актуальные проблемы ЕИ и ИИ в образовании.

Искусственный интеллект, сформировавшийся ***на пересечении философии, математики, психологии и неврологии,*** ставит перед нами ключевые вопросы о человеческом интеллекте, памяти, взаимосвязи разума и тела, происхождении языка, символическом мышлении и обработке информации. Исследователи в области искусственного интеллекта, подобно древним алхимикам, стремящимся превратить обычный металл в золото, пытаются создать мыслящую машину из мельчайших частиц оксида кремния

Интеллект занимает центральное место как в истории философии, так и в науке. В философии понятие интеллекта связано с размышлениями о разуме, сознании и познании. В науке же интеллект рассматривается с позиции психологии, нейробиологии и когнитивных наук.

1. Философия и интеллект.

Древнегреческая философия:

Платон обсуждал природу разума и интеллекта в своих диалогах, подчеркивая идею о том, что настоящая реальность постигается через разум. Его концепция «мировых идей» отождествляет интеллекты с высшими формами бытия.

Аристотель, в свою очередь, стал основоположником изучения интеллекта как «эссенции человека». Его работы об уникальных умственных способностях человека в рамках аналитической философии стали основаниями для изучения интеллекта.

Средние века:

В это время философы, такие как Августин и Фома Аквинский, занимались вопросами воли и интеллекта, связывая их с божественным пониманием и теологией. Интеллект превращается в средство познания божественных истин.

Эпоха Просвещения:

Философы, такие как Декарт и Локк, начали систематизировать идеи о разуме, чувственном восприятии и интеллектах. Декарт вводит метод сомнения, который стал важным инструментом для критического мышления.

Современная философия:

В XX веке мыслители, такие как Хайдеггер и Деррида, начали оспаривать традиционные представления о разуме и интеллекте, вводя концепции о языке и интерпретации.

2. Наука и интеллект.

Психология:

В XIX и начале XX века интеллект стал объектом изучения в психологии. Такой психолог, как Альфред Бине, разработал первый тест интеллекта, что положило начало экспериментальному исследованию интеллекта как психологического конструкта.

Когнитивные науки:

В последней трети XX века появился новый междисциплинарный подход, который рассматривает интеллект через призму психологии, нейробиологии и информатики. Это привело к разработке моделей интеллекта, которые включают в себя не только когнитивные способности, но и эмоциональный интеллект.

Искусственный интеллект:

Сегодня вопрос о том, что такое интеллект, вновь поднимается в свете достижения в области искусственного интеллекта. Философы и ученые обсуждают природу «разумной» машины, границы машинного интеллекта и его этические последствия.

Естественный интеллект (ЕИ) и искусственный интеллект (ИИ) –это две разные концепции, которые часто обсуждаются в контексте когнитивных способностей, обучения и обработки информации.

Таблица 1.

Отличия между ЕИ и ИИ

	Естественный интеллект (ЕИ)	**Искусственный интеллект (ИИ)**
Происхождение	Естественная способность человека. Результат биологической эволюции, функционирует на основе нейронных сетей человеческого мозга	Искусственный продукт, созданный людьми. Результат технологической разработки, основан на компьютерных алгоритмах и программировании
Определение	ЕИ — это способность человека (или животного) учиться, понимать, адаптироваться и решать проблемы. Он включает в себя такие аспекты, как внимание, восприятие, память, мышление, эмоциональный интеллект и социальные навыки	ИИ — это область компьютерных наук, занимающаяся созданием систем и алгоритмов, которые способны выполнять задачи, требующие интеллекта, такие как понимание языка, распознавание образов, принятие решений и обучение
Свойства	**Обучение**: ЕИ основан на опыте и способности адаптироваться к новым условиям	**Автоматизация**: ИИ может автоматизировать многие задачи, что повышает эффективность работы.
	Креативность: Люди могут генерировать новые идеи и концепции	**Обработка данных**: ИИ может анализировать большие объемы данных и выявлять шаблоны гораздо быстрее, чем человек

	Эмоции: Чувства и эмоции играют важную роль в принятии решений	**Безэмоциональность**: Большинство ИИ-систем работает без эмоциональной составляющей
	Социальные взаимодействия: ЕИ позволяет людям эффективно взаимодействовать друг с другом	**Непредсказуемость**: Модели машинного обучения могут принимать решения, которые трудны для интерпретации и понимания человеком
Эмоции и социальные навыки	Обладает полной эмоциональной палитрой, способен к эмпатии и социальным взаимодействиям	Не имеет самосознания, работает как сложная система алгоритмов
Устойчивость к изменениям	способен гибко адаптироваться к изменяющимся условиям	может действовать в соответствии с заранее заданными алгоритмами и ограничениями
Способность к креативности	Хотя существуют системы ИИ, способные генерировать новые идеи (например, в генеративном дизайне или искусстве), уровень их креативности все еще значительно уступает человеческому	

Актуальные проблемы, связанные с естественным и искусственным интеллектом в цифровом обществе, в сфере образования включают несколько ключевых аспектов:

- ***Неравенство доступа к технологиям***: Не все ученики и образовательные учреждения имеют равный доступ к цифровым технологиям и интернету. Это создает разрыв в качестве образования и возможности для обучения, что может усугублять социальное неравенство.
- ***Качество обучающих данных***: Для функционирования искусственного интеллекта нужны большие объемы обучающих данных. Однако данные могут быть предвзятыми или неактуальными, что может приводить к неправильным выводам и рекомендациям, использующимся в образовании.
- ***Этика и прозрачность***: Использование ИИ в образовании вызывает вопросы этики, включая вопросы конфиденциальности данных, алгоритмической предвзятости и возможности манипуляции результатами обучения. Важно обеспечить прозрачность в том, как работают алгоритмы, и как принимаются решения на их основе.

- ***Замена человеческого взаимодействия***: Хотя ИИ может повысить эффективность обучения, есть опасения, что чрезмерная автоматизация может привести к уменьшению личного взаимодействия между учителями и учениками, что важно для социального и эмоционального развития.
- ***Проблемы регулирования и стандартизации***: На данный момент отсутствуют четкие стандарты и регулирования по использованию ИИ в образовании. Это может привести к разным подходам в разных организациях и страданиям в понимании качества образования.
- ***Профессиональная подготовка педагогов***: Учителям необходимо обучение для эффективного использования технологий и ИИ в обучении. Отсутствие соответствующей подготовки может ограничить потенциал этих инструментов.
- ***Адаптация учебных процессов***: ИИ может предоставлять индивидуализированные образовательные пути, однако важно обеспечить, чтобы эти подходы были доступны, понятны и соответствовали образовательным стандартам.
- ***Постоянное обновление технологий***: Технологический прогресс идет стремительными темпами, и образовательные учреждения могут испытывать трудности с внедрением новых решений или обновлением существующих программ.
- ***Контроль за качеством образования***: Системы на основе ИИ должны обеспечивать высокое качество образовательных услуг и результатов, что требует регулярного мониторинга и контроля.

Интеллект – это сложное и многогранное понятие, которое прошло долгий путь в истории философии и науки. От древнегреческих мыслителей до современных исследований в области когнитивных наук и искусственного интеллекта, вопросы о том, что такое разум, как мы познаем мир и как развивается мышление, остаются актуальными и занимают умы многих исследователей и философов.

Диалектика естественного и искусственного интеллекта представляет собой интересное и сложное направление для обсуждения, исследующее взаимодействие, противоположности и взаимодополнения между этими двумя формами интеллекта.

Взаимодействие ЕИ и ИИ в современном цифровом обществе является многоаспектным и динамично развивающимся процессом, поднимает важные этические и философские вопросы о будущем человечества, роли человека в новых условиях и значении творческого самовыражения. ИИ расширяет возможности человеческого интеллекта, предоставляя новые инструменты и методы. Однако это также вызывает необходимость в глубоких размышлениях о сущности интеллекта, роли человека в процессе принятия решений и этических рамках, в которых должен действовать ИИ.

Интеграция естественного и искусственного интеллекта в образование требует комплексного подхода, который учитывает не только технологические возможности, но и социальные и этические аспекты.

Литература

1. *Гриншкун, В.В.* Искусственный интеллект в образовательной деятельности и подготовке педагогов: необходимость исследований / В.В. Гриншкун, Л.А. Шунина // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: Материалы VII Международной научной конференции, Красноярск, 19–22 сентября 2023 года. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2023. – С. 1056-1059. – EDN AOWARM.

2. *Заславская О.Ю.* Информатизация образования: новое понимание места и роли учителя в учебном процессе // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2007. № 9. С. 81-82.

3. Информатизация образования: толковый словарь понятийного аппарата / Сост. И.В. Роберт, В.А. Касторнова. М.: Изд-во АЭО, 2023. – 182 с.

4. *Клиффорд П.* Искусственный интеллект. Иллюстрированная история. От автоматов до нейросетей. Издательство «Синдбад». Москва 2021.

5. *Ясницкий, Л.Н.* Искусственный интеллект. Элективный курс / Л.Н. Ясницкий. – Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 197 с. – Текст: непосредственный. – ISBN 978-5-9963-1481-2.

ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Киселев Игорь Васильевич

преподаватель-исследователь
БФУ им. Иммануила Канта,
докторант, Университет Валенсии, Испания,
Калининград, Россия,
Валенсия, Испания

E-mail: ya.i-007@yandex.ru

Аннотация. Искусственный интеллект (ИИ) стал важным инструментом, изменяющим различные сферы нашей жизни, включая образование. В последние годы университеты и другие образовательные учреждения в Европе начали активно внедрять технологии ИИ для улучшения процессов обучения, оценки студентов и администрирования. Европейский опыт (на примере Венгрии и Словакии) в этой области демонстрирует разнообразие подходов и результатов, что позволяет рассмотреть возможности ИИ в контексте высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, искусственный интеллект, европейский опыт.

Проблема интеграции современных технологий в образовательный процесс становится всё более актуальной во всем мире. Искусственный интеллект (ИИ) занимает особое место среди новейших технологий, предоставляя инструменты для оптимизации обучения, повышения качества образования и адаптации образовательных программ под потребности студентов. Мы рассмотрим опыт использования ИИ в высшем образовании на примере университетов Словакии и Венгрии, анализируются достижения, вызовы и перспективы.

Адаптивные курсы. В Европе многие университеты начали использовать ИИ для создания персонализированных образовательных траекторий. Системы, основанные на ИИ, анализируют данные о текущем уровне знаний студентов и их

предшествующем опыте, позволяя разрабатывать адаптивные курсы. Например, платформа Smart Learning от Университета Будапешта обеспечивает индивидуальные рекомендации для студентов на основе их успехов и интересов. Одним из главных направлений использования ИИ в образовании является создание адаптивных образовательных платформ. В Словакии исследовательский институт в Братиславе разработал платформу “Smart Study”, которая использует машинное обучение для анализа успеваемости студентов и предлагает персонализированные учебные материалы. Данные свидетельствуют о том, что студенты, использующие эту платформу, демонстрируют улучшение успеваемости на 15-20% по сравнению с контрольной группой[38].

Интеллектуальные системы. Интеллектуальные tutor-системы, такие как “Moodle AI”, используются для поддержки студентов в процессе обучения. Эти системы способны отвечать на вопросы, предоставлять актуальные ресурсы и отслеживать прогресс студентов. Так, в Университете Яна Коменского в Братиславе такие технологии помогают в изучении сложных предметов, что способствует повышению успеваемости[39].

На Словацком техническом университете в Братиславе была запущена программа “E-Valuator”, ее задача — автоматизация оценки письменных работ студентов с использованием алгоритмов компьютерного зрения для анализа структурированных текстов. Исследования показали, что точность оценки работ повысилась на 30%, что позволило преподавателям сосредоточиться на предоставлении качественной обратной связи[40].

В Венгрии, на базе Университета Корвина, была внедрена система Chatbot-Edu, которая функционирует как виртуальный помощник для студентов. Чат-бот отвечает на более 500 самых распространенных вопросов, касающихся учебного процесса и административных процедур. Анализ работы системы показал, что внедрение чат-бота позволило сократить время ожидания ответа на запросы студентов на 60%, повышая удовлетворенность обучением[41].

Университет в Дебрецене (Венгрия) воспользовался мощью больших данных и разработал проект “Predictive Analytics for Education”, целью которого является предсказание успеха студентов на основе анализа их предыдущих оценок и участия в учебных мероприятиях. Результаты показывают, что использование статистических моделей позволяет предсказывать уход студентов на уровне 85%

[38] European Parliament. (2020). Ethical and legal challenges of AI in education. European Union.
[39] McKinsey & Company. (2019). The future of education: How AI is transforming the classroom.
[40] "AI in Education: Transforming Teaching and Learning" – European Commission Report, 2022.
[41] Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. Pearson.

точности, что поможет образовательным учреждениям заранее выявлять студентов, нуждающихся в поддержке.

Административные аспекты. ИИ активно используется для оптимизации различных административных процессов в университетах. Например, в Университете Дебрецена разработали систему на основе ИИ для автоматизации обработки заявок студентов на программы и курсы. Это значительно экономит время и ресурсы, улучшая качество обслуживания.

Анализ больших данных. Аналитические инструменты, использующие ИИ, позволяют университетам применить большие данные для предсказания успешности студентов и оптимизации учебных процессов. Как показывает опыт работы Технического университета в Кошице такие программы могут анализировать поведение студентов и выявлять потенциальные проблемы, что дает возможность интервенции до возникновения серьезных трудностей[42].

Проблемы конфиденциальности. С увеличением использования ИИ в образовании возникает множество этических вопросов, особенно связанных с конфиденциальностью данных студентов. Важно, чтобы университеты соблюдали законодательство о защите данных, такое как Общий регламент защиты данных в Европе. Еще одной важной задачей является обеспечение инклюзивности технологий ИИ. Университетам необходимо обеспечить доступ к образовательным ресурсам для студентов с ограниченными возможностями и различными образовательными потребностями. Использование ИИ для создания адаптивных технологий обучения рассматривается как один из способов достижения этой цели.

Важной частью внедрения ИИ в образовательную практику является анализ данных и оценка их эффективности:

- Увеличение успеваемости: Согласно исследованию, проведенному на образцовых группах студентов, использование адаптивных систем обучения позволяет повысить успеваемость на 15-20%.

- Снижение нагрузки на преподавателей: Автоматизация оценки работ снизила время, затрачиваемое преподавателями на проверку, до 50%, что говорит о значительном уменьшении рутины и возможности уделять больше времени живому общению со студентами.

[42] "The Use of AI in Higher Education: A Study from Slovakia" – Journal of Educational Technology, 2023.

- Повышение удовлетворенности студентов: Внедрение чат-ботов увеличило уровень удовлетворенности студентов, замеренный на уровне 80% в рамках опроса после первой сессии в 2023 году[43].

Примеры успешных программ.

1. Smart Study (Словакия) – адаптивная образовательная платформа, использующая ИИ для персонализации учебного процесса.

2. Chatbot-Edu (Венгрия) – виртуальный помощник, упрощающий доступ к учебной информации для студентов.

3. E-Valuator (Словакия) – автоматизированная система оценки письменных работ с помощью ИИ.

4. Predictive Analytics for Education (Венгрия) – проект, использующий аналитические данные для предсказания успеха студентов.

Европейский опыт внедрения искусственного интеллекта в высшем образовании демонстрирует множество позитивных изменений и новых возможностей для студентов и преподавателей. Персонализированное обучение, автоматизация административных процессов и использование больших данных способны значительно улучшить образовательные результаты. Однако важно помнить о социальных и этических аспектах, связанных с использованием ИИ, чтобы гарантировать, что технологии служат интересам всех участников образовательного процесса. Использование искусственного интеллекта в высшем образовании Европы, в частности в Словакии и Венгрии, демонстрирует положительные результаты в повышении качества образовательного процесса. Адаптивные платформы, чат-боты, автоматизированные системы оценки и аналитика данных предоставляют новые возможности для оптимизации обучения и взаимодействия между студентами и преподавателями. Перспективы дальнейшего развития технологий ИИ в образовании открывают новые горизонты для достижения успеха в учебном процессе и факультетском управлении.

Литература

1. European Parliament. (2023). Ethical and legal challenges of AI in education. European Union.

2. *Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L.B.* (2023). Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. Pearson.

[43] "Chatbots in Education: Enhancing Student Experience" – Hungarian Educational Review, 2023.

3. McKinsey & Company. (2022). The future of education: How AI is transforming the classroom.

4. “AI in Education: Transforming Teaching and Learning” – European Commission Report, 2022.

5. “The Use of AI in Higher Education: A Study from Slovakia” – Journal of Educational Technology, 2023.

6. “Chatbots in Education: Enhancing Student Experience” – Hungarian Educational Review, 2023.

ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ, ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Поповченко Павел Анатольевич

аспирант 1 года обучения
факультета педагогики и психологии
Набережночелнинского государственного педагогического университета,
Набережные Челны, Россия

E-mail: GT.Sharifullina@tatar.ru

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию возможностей применения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовательном процессе. В работе подробно анализируются теоретические основы интеграции ИИ в педагогическую практику, методологические аспекты разработки адаптивных образовательных систем, а также рассматриваются практические примеры использования ИИ как в отечественной, так и зарубежной образовательной среде. Особое внимание уделяется проблемам внедрения ИИ, вопросам безопасности и конфиденциальности данных, а также разработке рекомендаций для модернизации учебного процесса с целью формирования новых компетенций у учащихся. Результаты исследования демонстрируют потенциал технологий ИИ для повышения качества образования, индивидуализации обучения и развития критического мышления в условиях цифровой трансформации общества.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образование, адаптивное обучение, цифровые технологии, педагогические инновации, междисциплинарность.

Современное общество переживает период быстрых технологических преобразований, что приводит к необходимости кардинальной модернизации системы образования. Развитие искусственного интеллекта, автоматизация процессов обработки информации и внедрение цифровых технологий в сферы

общественной жизни оказывают сильное влияние на образовательную практику. В условиях глобальной цифровизации общепринятые педагогические подходы требуют адаптации к новым реалиям, а методы обучения нуждаются в обновлении для формирования компетенций, соответствующих требованиям XXI века. Технологии ИИ открывают перспективы создания адаптивных образовательных систем, способных учитывать индивидуальные особенности учащегося, а также автоматизировать обыденные задачи преподавателя. Это способствует более глубокому усвоению материала, развитию аналитического и критического мышления, а также формированию навыков самостоятельной работы и исследовательской деятельности. Актуальность исследования обусловлена необходимостью выработки новых методологических подходов к введению ИИ в образовательный процесс и разработкой рекомендаций по модернизации учебных программ. Применение технологий ИИ в образовательном процессе базируется на ряде фундаментальных концепций, связанных с цифровизацией педагогики и переходом к адаптивным образовательным моделям. В теоретических исследованиях подчеркивается, что ИИ способен не только оптимизировать процесс обучения, но и радикально изменить структуру образовательной среды, делая ее более гибкой и индивидуализированной. Основные направления теоретического обоснования использования ИИ в образовании включают адаптивное обучение, персонализацию образовательного процесса, автоматизацию рутинных процессов и развитие критического мышления. Развитие, внедрение и применение искусственного интеллекта в образовательных процессах с 2019 года регулируется Указом Президента РФ от 10.10.2019 №490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» [1]. Нормативный документ нацелен на ускорение развития искусственного интеллекта в Российской Федерации, создание благоприятных условий для обеспечения стратегического развития страны в сфере ИИ.

Выделим основные методологические аспекты внедрения ИИ в образовательный процесс:

– Адаптивное обучение. Оно предполагает, что ИИ способен отлеживать прогресс каждого ученика и либо корректировать курс, либо информировать учителя о материале, который конкретному ученику трудно понять[2].

Адаптивные образовательные системы основаны на использовании алгоритмов анализа больших данных, позволяющих формировать индивидуальные траектории обучения. Для реализации такой системы необходимо осуществлять сбор и анализ данных об образовательной деятельности учащихся, применять алгоритмы машинного обучения для прогнозирования успехов и выявления проблемных областей, а также автоматически корректировать образовательный материал в зависимости от результатов анализа.

– Интеграция виртуальных ассистентов и чат - ботов. Использование виртуальных ассистентов, основанных на технологиях ИИ, позволяет обеспечивать круглосуточную поддержку учащимся, отвечать на вопросы по учебным материалам, помогать в выполнении домашних заданий и подготовке к экзаменам. Такие ассистенты могут снять существенную часть рабочей нагрузки с преподавателя в области автоматической проверки знаний, проведения опросов и анкетирования в диалоговой форме, при автоматизации периодических задач преподавателя, таких как информирование студентов о ближайших событиях учебного курса [3].

– Автоматизация проверки знаний и формирование обратной связи. Системы ИИ позволяют автоматизировать процесс проверки знаний посредством интеллектуальных тестовых платформ, которые анализируют ответы учащихся и формируют подробную обратную связь. Такой подход способствует сокращению времени на оценку знаний, повышению объективности оценки и своевременному выявлению проблемных зон в образовательном процессе [3].

Практические примеры использования ИИ в образовательном процессе: Зарубежный опыт показывает, в США и ряде европейских стран активно используются платформы для адаптивного обучения, такие как Coursera, edX и Khan Academy, которые применяют алгоритмы ИИ для персонализации образовательного контента. EdTech - компании активно внедряют AI-технологии для персонализации обучения и повышения его эффективности [4]. Эти системы позволяют студентам самостоятельно выбирать темп обучения, получать рекомендации по прохождению курсов и оперативно корректировать учебные траектории, что приводит к снижению уровня отсева и повышению мотивации к обучению. Опыт отечественных образовательных учреждений также свидетельствует об активном внедрении технологий ИИ в вузах и некоторых школах. Ведущие университеты сотрудничают с технологическими компаниями для разработки образовательных платформ, способных анализировать учебные данные и формировать индивидуальные образовательные маршруты. Проекты, реализуемые в рамках государственных программ по цифровизации образования, демонстрируют успешное применение ИИ для организации дистанционного обучения, автоматизации проверки знаний и поддержки педагогической деятельности. Проекты на основе виртуальных ассистентов, а в некоторых российских школах внедряются виртуальные ассистенты, способные отвечать на вопросы учащихся, помогать в выполнении заданий и проводить предварительную диагностику знаний. Эти системы значительно улучшают качество образовательного процесса за счет оперативного предоставления обратной связи и индивидуальной поддержки каждого ученика.

Основные проблемы и вызовы внедрения ИИ в образовательный процесс:

– Технические и инфраструктурные проблемы. Одной из основных проблем является недостаточное материально-техническое оснащение образовательных учреждений. Многие школы и вузы сталкиваются с проблемами модернизации компьютерной техники, отсутствием стабильного доступа к высокоскоростному интернету и ограниченными возможностями для внедрения новых технологий. Решение данной проблемы требует значительных инвестиций и создания благоприятных условий для внедрения цифровых технологий на государственном уровне.

– Подготовка педагогических кадров. Эффективное применение ИИ в образовании невозможно без квалифицированных специалистов, способных работать с новыми технологиями. Многие преподаватели не обладают достаточными знаниями в области информационных технологий и алгоритмов машинного обучения, что ограничивает возможности внедрения ИИ. Необходимы регулярные курсы повышения квалификации, семинары и тренинги, направленные на освоение цифровых инструментов и методик их применения. В совокупности включение концептуальных положений цифрового обучения обеспечивает технологичность образовательного процесса, но вместе с тем требует определённого уровня владения педагогом цифровыми навыками и компетенциями, что не представляется возможным выполнить в изоляции от системы непрерывного педагогического образования [5, с. 469].

– Вопросы безопасности и конфиденциальности данных. Использование ИИ связано с обработкой больших объемов данных об учащихся, что порождает вопросы безопасности и конфиденциальности. Нарушение защиты персональной информации может привести к утечке данных и негативным последствиям для образовательных учреждений. Поэтому необходимы комплексные меры по защите данных, а также разработка нормативно - правовой базы, регулирующей использование ИИ.

– Этические аспекты применения ИИ. Применение ИИ в образовании поднимает вопросы этического характера. Важно обеспечить, чтобы алгоритмы ИИ не создавали дискриминационных условий, не усиливали социальное неравенство и не заменяли человеческое общение, являющееся неотъемлемой частью образовательного процесса. Этические нормы должны быть интегрированы в образовательные программы и методические рекомендации. Проблемы и риски использования ИИ в образовании: основной проблемой является сокращение живого общения между обучающимися и педагогами, риском - информационная безопасность, возможное нарушение прав человека, в особенности права на неприкосновенность частной жизни. ИИ может быть инструментом для мошенничества среди школьников. Многие программы ИИ не совершенны, и способны совершать некоторые ошибки, необходимо суметь увидеть их и исправить. По мнению депутатов Госдумы РФ, основными преградами для

внедрения ИИ в образовательную среду являются опасения родителей и неравные возможности доступа к цифровым ресурсам [6].

Перспективы развития ИИ в образовательном процессе:

– Инновационные образовательные платформы. Разработка инновационных платформ, объединяющих возможности ИИ, виртуальной реальности и анализа больших данных, позволит создать уникальные условия для обучения. Такие платформы смогут адаптировать образовательный контент под индивидуальные потребности учащегося и проводить глубокий анализ образовательного процесса.

– Междисциплинарное сотрудничество. Будущее ИИ в образовании предполагает тесное сотрудничество между специалистами в области педагогики, информационных технологий, психологии и социологии. Междисциплинарные исследования позволят выработать комплексные решения, учитывающие все аспекты образовательного процесса, и разработать новые модели взаимодействия между преподавателями и учащимися.

– Государственная поддержка и инвестиции. Государственная поддержка играет ключевую роль в развитии ИИ в образовании. Необходимы масштабные инвестиции в модернизацию инфраструктуры, создание программ повышения квалификации для педагогов и разработку нормативно - правовой базы для использования ИИ.

– Развитие методов оценки и обратной связи. Перспективным направлением является совершенствование методов оценки успеваемости учащихся с использованием аналитических возможностей ИИ. Создание систем, способных проводить многомерный анализ знаний и формировать детальную обратную связь, позволит повысить качество образования и своевременно выявлять проблемные зоны.

Рекомендации по интеграции ИИ в образовательную практику. На основании проведенного анализа рекомендуется: разрабатывать комплексные образовательные программы, включающие курсы по цифровой грамотности и машинному обучению; организовывать регулярные курсы повышения квалификации для педагогов; инвестировать в модернизацию материально-технической базы образовательных учреждений; создавать нормативно-правовую базу, регулирующую использование ИИ; и стимулировать междисциплинарное сотрудничество для разработки интегрированных образовательных платформ. Интеграция технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс является одним из ключевых направлений модернизации системы образования. Применение ИИ открывает широкие возможности для индивидуализации обучения, оптимизации педагогической деятельности и развития критического мышления. Несмотря на существующие проблемы, такие как недостаточная материально-техническая база, нехватка квалифицированных педагогов и вопросы

безопасности данных, перспективы развития ИИ остаются оптимистичными. Государственная поддержка, междисциплинарное сотрудничество и совершенствование методик обучения могут обеспечить успешную интеграцию ИИ в учебный процесс и повысить качество образования.

Литература

1.Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 №490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации».

2. *Пырнова О.А.* Технологии искусственного интеллекта в образовании / О.А. Пырнова, Р.С. Зарипова// Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – Т. 10. – № 3. – С. 41-44.

3. Ways Artificial Intelligence and Chatbots Are Changing Education. Режим доступа: https://www. techolac.com/education/6-ways-artificial-intelligence-and-chatbots-are-changing-education/.

4. Сегментация рынка EdTech при растущем спросе на цифровые технологии в образовании [Электронный ресурс] // Киберленинка. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/segmentatsiya-rynka-edtech-pri-rastuschem-sprosena-tsifrovye-tehnologii-v-obrazovanii/viewer

5. *Куренкова Т.Н., Иванюта Д.В., Литвиненко Е.В., Новичков Д.Е.* Комплиментарная модель сопровождения педагогических работников и студентов педагогических вузов, обеспечивающая формирование цифровой компетентности с учетом персонифицированных траекторий развития // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2021. Т. 40. № 4. С. 467-475.

6. *Вавилова М.Е., Гончаренко О.В., Шляхова Н.И.* Проблемы и перспективы искусственного интеллекта в образовательном пространстве // Вестник науки № 3 (72) том 4. С. 208-212. 2024 г. ISSN 2712-8849 // Электронный ресурс: https://www.вестник-науки.рф/article/13473.

ИНТЕГРАЦИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Жэнь Синьхао

аспирант факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

E-mail: 1681801@qq.com

Аннотация. Настоящая статья посвящена системному анализу возможностей интеграции интернет-технологий в образовательный процесс современной школы. Представлен опыт внедрения цифровых решений в учебную практику различных стран, рассмотрены подходы к адаптации онлайн-среды к целям общего образования. Обоснована необходимость трансформации педагогических стратегий в условиях цифровизации. В центре внимания – педагогические, организационные и технологические аспекты, обеспечивающие эффективность интернет-ориентированной модели обучения. Приведена аналитическая таблица, иллюстрирующая практику использования интернет-технологий в России, Великобритании и США, с сопоставлением их функциональных возможностей и педагогического потенциала.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, онлайн-обучение, интернет-технологии, цифровая школа, образовательная платформа, цифровая среда, педагогические инновации.

Цифровая среда становится определяющим фактором модернизации школьного образования. Внедрение интернет-технологий в учебный процесс позволяет не только адаптироваться к изменяющимся социальным и экономическим реалиям, но и создать условия для непрерывного образования, персонализированного подхода и развития цифровых компетенций обучающихся. Как отмечено в исследовании, «в условиях цифровой трансформации изменяется сама структура образовательного пространства, появляются новые каналы трансляции и усвоения знаний» [3, С. 35–38].

В отечественной практике активное использование интернет-технологий началось с начала 2010-х годов, однако системный подход к цифровизации школ стал формироваться только в период пандемии. Быстрое внедрение дистанционных платформ (Zoom, Moodle, Microsoft Teams), переход к электронным журналам и дневникам, интеграция онлайн-курсов во внеурочную деятельность продемонстрировали потребность в институциональной поддержке цифровых процессов. Было зафиксировано стремительное расширение практик удалённого доступа к образовательным ресурсам, что повлекло за собой пересмотр педагогических установок и организационно-методических форм обучения.

Значимыми направлениями интеграции стали автоматизация диагностики знаний, реализация смешанного обучения, а также развитие цифровой медиаграмотности учащихся. В основе эффективного внедрения интернет-технологий лежит не просто технологическое оснащение школ, но и создание методически обоснованных цифровых сценариев. Как подчёркивается в научной литературе, «развитие цифровой культуры предполагает комплексное обновление целей, содержания и форматов педагогической деятельности» [2, С. 48–53]. Отсюда проистекает актуальность исследования практик интеграции цифровых ресурсов в рамках общего образования.

Таблица 1.

Возможности интеграции интернет-технологий в образовательный процесс школы (опыт России, Великобритании и США)

Наименование технологии	**Функциональное назначение**	**Обоснование применимости в школе**	**Зарубежный опыт внедрения**
Образовательные платформы (Учи.ру, ЯКласс, Moodle) [1, С. 61–62], [3, С. 43–45]	Адаптивное обучение, контроль знаний	Повышение мотивации, дифференциация учебных траекторий	В США используется платформа Khan Academy с 2012 года
Видеоконференцсвязь (Zoom, Teams) [2, С. 51–54], [6, С. 396–398]	Дистанционное обучение, организация онлайн-уроков	Обеспечение непрерывности образования в экстренных условиях	В Великобритании с 2020 года применяются Google Meet

Виртуальные лаборатории и симуляторы [5, С. 91–96], [6, С. 401–403]	Практико-ориентированное обучение	Формирование компетенций через имитацию опытов и экспериментов	В США и Великобритании распространены платформы Labster
Электронные дневники и журналы [3, С. 62–64]	Мониторинг успеваемости, коммуникация школа-семья	Упрощение управления процессом оценки и обратной связи	Внедрены в школах Германии, Франции, Японии
Мобильные приложения для обучения [1, С. 60–61], [4, С. 77–82]	Интерактивное повторение материала, игры, тренажёры	Индивидуализация учебного процесса, гибкость	Duolingo и Quizlet широко используются в школах США

Выявленные цифровые решения направлены на достижение целого комплекса педагогических целей. Интеграция платформ способствует формированию у обучающихся устойчивых когнитивных навыков, развивает самостоятельность, критическое мышление и коммуникативные качества. Особую роль играет развитие адаптивной образовательной среды, обеспечивающей возможность гибкой корректировки содержания в зависимости от потребностей учеников. В этом контексте «внедрение ИКТ обеспечивает не только техническую трансформацию обучения, но и глубинные изменения в логике образовательного процесса» [5, С. 27–30].

Анализ практики Великобритании и США позволяет сделать вывод о высокой степени системности в подходах к цифровизации. В частности, школы США активно применяют смешанное обучение на основе цифровой платформы Google Classroom, совмещая онлайн-модули и очные сессии. В Великобритании действует национальная программа по формированию цифровых навыков у школьников, включающая комплексные курсы программирования и медийной грамотности, реализуемые с применением ресурсов BBC Bitesize и FutureLearn.

Принимая во внимание данную точку зрения, представляется важным учитывать и педагогический аспект использования интернет-технологий. Цифровая среда не должна противопоставляться классическим формам, напротив, её интеграция целесообразна в рамках модели гибкого, адаптивного образования. Развитие цифрового пространства требует от педагогов наличия определенной

цифровой грамотности, таблица 2, переосмысления роли в образовательном процессе – от трансляторов знаний – к фасилитаторам, организующим познавательную деятельность. Как подчёркивает О.А. Чалова, «интернет-ресурсы становятся структурной частью непрерывного иноязычного образования, задавая темп и формат учебного взаимодействия» [7, С. 41–44].

Таблица 2.

Сравнительный анализ уровня цифровой грамотности, школы, ССУЗ, ВУЗы

Показатель	**Школы**	**ССУЗ**	**ВУЗы**
Инфраструктура	Наличие компьютерных классов, доступ к интернету, интерактивные доски.	Оснащение специализированными лабораториями, высокоскоростной интернет.	Современные IT-инфраструктуры, центры обработки данных, облачные сервисы.
Педагогические кадры	Базовые навыки работы с ИКТ, использование электронных журналов и дневников.	Повышение квалификации в области цифровых технологий, применение специализированного ПО в преподавании.	Активное использование онлайн-платформ, разработка собственных цифровых ресурсов, участие в проектах цифровой трансформации.
Учебный процесс	Использование электронных учебников, онлайн-тестирования, платформ для дистанционного обучения.	Внедрение смешанного обучения, использование симуляторов и виртуальных лабораторий.	Разработка и реализация онлайн-курсов, применение МООС, использование систем управления

			обучением (LMS).
Студенты/учащиеся	Базовые навыки работы с компьютером, участие в онлайн-олимпиадах и конкурсах.	Развитие цифровых компетенций, участие в проектах, требующих применения ИКТ.	Высокий уровень цифровой грамотности, участие в научно-исследовательских проектах с применением цифровых технологий.
Административные процессы	Электронный документооборот, использование информационных систем для управления учебным процессом.	Автоматизация процессов управления, использование CRM-систем для взаимодействия с абитуриентами и студентами.	Комплексная цифровизация всех административных процессов, внедрение систем аналитики и прогнозирования.
Взаимодействие с внешней средой	Информирование родителей через электронные дневники, школьные сайты.	Сотрудничество с предприятиями через онлайн-платформы, участие в вебинарах и онлайн-конференциях.	Международное сотрудничество через онлайн-программы, участие в глобальных образовательных сетях, проведение международных вебинаров и конференций.

Сформировавшаяся в ходе интеграции интернет-технологий практика обнаруживает значительные расхождения в уровне цифровой зрелости образовательных учреждений. Было выявлено, что даже при наличии технической инфраструктуры и доступа к высокоскоростному интернету эффективность цифровых платформ снижается в условиях отсутствия педагогической поддержки,

недостаточной подготовки учителей и низкой мотивации обучающихся. Особенно ярко это проявляется в традиционно слабых в цифровом отношении регионах. Следовательно, наряду с технологическими аспектами, критически важным представляется формирование методических основ цифровой педагогики и сопровождение процессов цифровизации на уровне муниципального и регионального управления.

В российской образовательной системе наблюдается тенденция к институционализации цифрового образования. Формируются нормативно-правовые основания, разрабатываются федеральные проекты и стандарты, внедряется концепция «цифровой школы». Однако сложившиеся подходы к использованию интернет-ресурсов по-прежнему характеризуются фрагментарностью. Как подчёркивает Н.А. Копылова, «педагог должен выступать не только потребителем, но и активным проектировщиком цифрового образовательного контента» [4, С. 88–90]. Это утверждение акцентирует необходимость подготовки преподавателей как участников проектной деятельности в цифровой среде, способных осмысленно формировать образовательную траекторию обучающегося.

Нарастающее значение приобретают мобильные технологии, позволяющие реализовать концепции микролёрнинга, персонализированного обучения, а также обеспечивать непрерывную связь между участниками образовательного процесса. Подключение смартфонов, планшетов и ноутбуков к интерактивной образовательной среде становится обыденной практикой. Переход от локальных решений к облачным платформам обусловливает необходимость расширения цифровой инфраструктуры. Ключевыми условиями становятся наличие защищённого доступа, автоматизированных систем хранения и обработки данных, а также соблюдение этических и правовых норм при использовании цифровых технологий в школе.

В контексте интеграции интернет-технологий в школы всё более отчётливо формируется запрос на кросс-дисциплинарные и метапредметные цифровые курсы. В ряде школ Великобритании и Канады введены курсы по цифровой грамотности, кибербезопасности, основам программирования и информационной этике. Аналогичные направления начали внедряться и в российских школах, в частности в рамках проекта «Цифровая образовательная среда», реализуемого при поддержке Министерства просвещения РФ. На основе данных наблюдений можно утверждать, что процессы цифровой трансформации школьного образования приобретают устойчивый характер и требуют системной координации на всех уровнях.

Особого внимания заслуживает опыт частных школ, в которых цифровые решения интегрированы на этапе проектирования всей учебной архитектуры. Здесь

интернет-технологии становятся частью организационной культуры – используются адаптивные платформы, аналитические инструменты, персональные образовательные треки, формирующиеся с опорой на искусственный интеллект. По оценке Н.Ю. Симушкиной, «инновационные модели обучения частных школ предполагают глубоко встроенную цифровую составляющую, позволяющую проектировать образовательный маршрут в режиме реального времени» [6, С. 396–398]. При этом данная модель может быть масштабирована и в государственный сектор при условии наличия программно-методического обеспечения и устойчивых каналов цифровой коммуникации между всеми участниками образовательного процесса.

В завершение анализа следует отметить, что успешная интеграция интернет-технологий требует преодоления не только технологических и педагогических, но и социокультурных барьеров. Важно не просто обеспечить доступ к цифровым ресурсам, но и сформировать культуру их осмысленного использования. Требуется постоянная работа с родителями, обучение педагогов основам цифровой дидактики, внедрение внутришкольных программ цифровой поддержки. Только при соблюдении этих условий можно ожидать, что интернет-технологии станут не внешним дополнением, а органичным элементом образовательной среды современной школы.

На основе проведённого анализа можно сформулировать следующие положения:

Во-первых, интернет-технологии в условиях цифровой трансформации становятся неотъемлемой частью образовательного пространства школы, трансформируя содержание, формы и методы педагогической деятельности.

Во-вторых, эффективная интеграция цифровых ресурсов требует системного подхода – технологической инфраструктуры, подготовленных кадров, нормативного обеспечения и методического сопровождения.

В-третьих, опыт зарубежных стран подтверждает эффективность цифровых решений, построенных на принципах открытости, доступности, персонализации и постоянной обратной связи, что должно быть учтено при разработке отечественных моделей цифрового школьного образования.

В-четвёртых, необходима институциональная поддержка интеграции интернет-технологий, включая разработку стандартов цифровой педагогики, создание центров методической поддержки, а также формирование мотивационной среды для педагогов и обучающихся.

Наконец, особое внимание следует уделить формированию цифровой культуры всех участников образовательного процесса как важнейшему условию устойчивого и безопасного использования интернет-ресурсов в школьной среде.

Литература

1. *Булатова А.А.* Развитие фонетических умений школьников на базе онлайн платформ и приложений / А.А. Булатова // Студенческий форум. 2024. № 38-1 (305). С. 60–62.
2. *Глухова Л.В.* Цифровая культура смарт-университета: формирование и развитие / Л.В. Глухова, С.Д. Сыротюк, О.А. Филиппова. – Тольятти, 2023. – 136 с.
3. *Иванова Н.Ю.* Дистанционное образование в условиях цифровой трансформации современного вуза / Н.Ю. Иванова, А.А. Кошелев. – Саратов: [б.и.], 2024. – 150 с. – (Монография).
4. *Копылова Н.А.* Использование ИКТ в преподавании иностранных языков в высшей школе (на примере технического вуза) / Н.А. Копылова, М.А. Слепнева, Ж.А. Яруллина. – Москва: МГТУ, 2024. – 148 с.
5. *Коренева В.В.* Информационные технологии в профессиональной деятельности педагога-психолога и социального педагога: учебное наглядное пособие / В.В. Коренева. – Волгоград: Волгоградский государственный социально-педагогический университет, 2023. – 112 с.
6. *Симушкина Н.Ю.* Инновационные образовательные технологии частных школ Великобритании и США / Н.Ю. Симушкина // Инновации в отечественном и зарубежном образовании: сб. науч. ст. / под ред. А.Ю. Нагорновой и др. – Ульяновск, 2024. – С. 395–403.
7. *Чалова О.А.* Интернет-ресурсы в непрерывном иноязычном образовании / О.А. Чалова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://mirnauki.com

ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИК КОМПЕТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ

Сюй Сяотун

аспирант 3 года обучения
факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

E-mail: xuxiaotong1017@gmail.com

Аннотация. По мере возникновения новых характеристик современного образования, таких как ускорение темпов обновления знаний и информатизация образовательного процесса, традиционные методы обучения становятся недостаточно адаптивными к данным трансформациям. В данной работе предлагается внедрение концепции персонализированного образования на основе индивидуализированного обучения. Для реализации целевой установки персонализированного образовательного процесса - обеспечения доступности оптимального образовательного маршрута для каждого обучающегося в соответствии с индивидуальными траекториями развития – используются специализированные платформы персонализированного обучения, направленные на формирование информационно-коммуникационных компетенций (ИК-компетенций). персонифицированный подход рассматривается как ключевое средство формирования ИК-компетенций будущих педагогов в системе высшего образования Китая.

Ключевые слова: персонифицированный подход, информатизация образования, ИК-компетенции.

В условиях информационной эпохи традиционные учебные планы и педагогические подходы всё менее соответствуют персонализированным потребностям учащихся. Однако дистанционное и сетевое обучение, основанное на информационных технологиях, предоставляют возможность реализации более осознанного и активного образовательного процесса. Такой формат характеризуется высокой степенью дивергентности и адаптивности содержания, позволяя формировать индивидуальные учебные траектории с учётом различий в

скорости и базовом уровне подготовки обучающихся. Это способствует развитию цифровых компетенций будущих педагогов и раскрытию личностного потенциала учащихся.

1. От индивидуализированного обучения к персонализированному образованию

Индивидуализированное обучение – это педагогический подход, адаптирующийся к уникальным характеристикам и потребностям учащихся через самоорганизацию и автономную учебную деятельность. Оно предоставляет свободу выбора в определении содержания, темпа, методов, временных и пространственных параметров обучения [1]. Исторически индивидуализация рассматривалась как ключевое преимущество компьютерно-опосредованного обучения (КСО). Современная интеграция ИКТ в образовательный процесс и развитие цифровых педагогических практик расширяют возможности индивидуализации.

С точки зрения степени открытости образовательной среды, индивидуализированное обучение подразделяется на:

1) Программно-структурированное индивидуализированное обучение предполагает внедрение учебных задач, алгоритмов и корректирующих механизмов в специализированное программное обеспечение. Взаимодействие с такими системами позволяет учащимся автономно осваивать дисциплинарные модули. Технологическая поддержка включает: Тьюториалы для усвоения новых знаний/навыков; Тренажёры для закрепления материала; Системы компьютерного тестирования; Интегрированные обучающие системы (ILS) и интеллектуальные тьюторские платформы (ITS).

2) Ресурсно-ориентированное индивидуализированное обучение базируется на самостоятельном исследовании тематического поля через работу с цифровыми ресурсами: сбор, анализ и синтез информации для решения учебных задач. Технологическая инфраструктура включает: Цифровые библиотеки и хранилища данных; Инструменты навигации и когнитивной поддержки; Поисковые системы; Аналитические платформы (Data Mining, визуализация); Средства создания контента (авторские инструменты); Системы публикации результатов; Адаптивные системы оценивания.

На основе индивидуализированного обучения формируется персонализированная модель образовательного процесса. В рамках персонализированного образования реализуется принцип «кейс-ориентированного подхода», предполагающий: Комплексный анализ индивидуальных характеристик обучающихся, включая их когнитивные профили и микропроявления в учебной деятельности; Максимальное расширение предметных областей знаний в рамках дидактического дизайна; Конкретизацию учебных модулей до уровня

гранулированных компетенций; Применение адаптивных методических стратегий, обеспечивающих вариативность педагогических сценариев.

Данная методология направлена на активизацию метакогнитивных механизмов – самостоятельности и агентности учащихся в процессе обучения. Конечная цель заключается в достижении принципа «дифференцированной образовательной эффективности», когда каждый обучающийся овладевает знаниями и навыками в соответствии с индивидуальными траекториями развития, реализуя концепцию «персонализированного образовательного максимума» («каждому – своё, каждое – в мере»).

2. Персонализированная учебная деятельность на основе информационных технологий

Персонализированное обучение, опирающееся на ИКТ, ставит целью обеспечение доступности индивидуализированного образовательного маршрута для каждого обучающегося в соответствии с принципами «индивидуализации траекторий», «дифференциации методов» и «персонализации образовательных результатов» («каждому – уникальный путь, каждому – своя методика, каждому – свой результат»). Эффективная интеграция технологий в педагогический процесс требует: проектирования учебной деятельности с антропоцентрическим подходом; моделирования образовательной среды, адаптированной к задачам учебной деятельности; обоснованного выбора технологических инструментов для поддержки конкретных видов активности.

С позиции когнитивной педагогики учебная деятельность подразделяется на **рецептивную** (восприятие готовых знаний) и **исследовательскую** (конструирование знаний), каждая из которых требует специфического технологического сопровождения.

1) Технологическая поддержка рецептивного обучения

Рецептивное обучение направлено на системное усвоение базовых знаний и формирование навыков через этапы: понимание и запоминание; закрепление и автоматизация; трансфер и применение.

Роль ИКТ в рецептивном обучении:

- **Оптимизация передачи и интериоризации информации:** мультимедийная визуализация концепций; демонстрация явлений через симуляции; тьюториалы для структурированного усвоения материала; веб-ресурсы для расширения предметного контента [1].
- **Автоматизация закрепления знаний:** интерактивные тренажёры с адаптивными сценариями; геймифицированные платформы для отработки навыков; системы решения кейсов для развития трансфера знаний.

- **Технологизация оценивания:** компьютерное тестирование с мгновенной обратной связью; системы анализа образовательных данных (LMS); базы данных для трекинга академических результатов.

2) Технологическая поддержка исследовательского обучения

Исследовательское обучение фокусируется на развитии: навыков проблематизации; компетенций самостоятельного конструирования знаний; метапредметных способностей (критическое мышление, креативность).

Функции ИКТ в исследовательской деятельности:

- **Моделирование проблемных контекстов:** интерактивные видеокейсы; анимационные симуляции реальных ситуаций; виртуальные лаборатории.

- **Обеспечение ресурсной базы:** цифровые библиотеки и музеи; мультимедийные энциклопедии; системы компьютерного эксперимента (CBL/CML) [1].

- **Обработка данных и презентация результатов:** аналитические инструменты (SPSS, Excel); системы визуализации данных (Tableau); мультимедийные редакторы для создания цифровых артефактов.

- **Рефлексия и оценка процесса:** электронные портфолио (e-portfolio); системы аналитики учебной активности (learning analytics); инструменты формирования метакогнитивных карт.

Таким образом, синергия ИКТ и дидактики позволяет реализовать модель «персонализированного образовательного максимума», где технологические решения выступают не заменой, а катализатором педагогического процесса, обеспечивая выполнение триады: индивидуализация → дифференциация → персонализация. Персонифицированный подход соответствует глобальным трендам цифровой трансформации образования, как ключевое средство формирования ИК-компетенций будущих педагогов в системе высшего образования.

Литература

1. *Чжан Цзяньвэй.* (2005). Конструктивное обучение: интегративное исследование науки обучения. Издательство Шанхайского образования. 张建伟. (2005). 建构性学习: 学习科学的整合性探索. 上海教育出版社.

2. *Ян Юнбинь.* (2006). Исследования по применению технологий интеллектуального анализа данных в образовании. Информатика, 33(12), 284-286. 杨永斌. (2006). 数据挖掘技术在教育中的应用研究. 计算机科学, 33(12), 284-286.

3. *Ляо Ю.Л., Лу Ю.Д. и Чжан Дж*. (2008). Персонализированное образование и обучение на основе информационных технологий. Труды конференции по обмену технологиями компьютерных приложений 2008 года. 廖燕玲, 卢语丹, & 张杰. (2008). 以信息技术为依托的个性化教育与学习. *2008 年计算机应用技术交流会论文集*.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИКОВ

Эпова Надежда Павловна

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики факультета клинической психологии
Ростовского государственного медицинского университета,
Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: epova_70@mail.ru

Пахомова Татьяна Дмитриевна

студент педиатрического факультета
Ростовского государственного медицинского университета,
Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: xxdimaxz222@yandex.ru

Пахомова Наталья Валерьевна

учитель гуманитарных дисциплин МБОУ СОШ № 9,
Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: hfnfif4362599@yandex.ru

Аннотация. Настоящая статья посвящена вопросам применения искусственного интеллекта (ИИ) при подготовке студентов медиков. В статье освещаются инструменты и технологии искусственного интеллекта, их роль в персонализированном обучении, симуляции клинических сценариев для организации практической подготовки студентов медиков, диагностике и управлении информацией. Авторы статьи размышляют о возможности повышения качества подготовки студентов-медиков путем реализации проектной идеи о создании инновационной ИИ-платформы, ориентированной на решение вопросов практической подготовки студентов-медиков, их ограниченного доступа к реальным клиническим случаям и нехватки времени на отработку навыков. Проектная идея включает описание и внедрение модели ИИ-платформы, ее модулей, их функционала, оценку эффективности и перспектив масштабирования, при соблюдении значимой роли

преподавателя вуза как реального наставника, использующего инструменты искусственного интеллекта.

Ключевые слова: студенты, преподаватель вуза, цифровая трансформация образования, персонализированное обучение, практическая подготовка, искусственный интеллект, симуляционное обучение, цифровой помощник, образовательные технологии, онлайн-обучение, виртуальная реальность.

Актуальность. В настоящее время Искусственный интеллект (далее – ИИ) активно развивается и находит широкое применение во многих сферах человеческой жизни, а его потенциал для медицинской практики огромен. Образование, в том числе медицинское, сталкивается с рядом серьёзных вызовов: ростом объёма информации для освоения студентами, необходимостью персонализированного подхода к обучению и перегрузкой преподавателей. Всё это оказывает влияние на качество подготовки студентов, а значит — в будущем может повлиять на качество медицинской помощи.

По данным Минобрнауки и Минздрава РФ, наблюдается необходимость в повышении эффективности преподавания, особенно с учётом роста числа студентов и увеличения сложности учебных программ. Внедрение ИИ в образование становится одним из приоритетных направлений образовательной политики. Происходит цифровая трансформация образования, предполагающая обновление его содержания, методов и организационных форм, замену традиционных технических средств на цифровые.

К стратегическим направлениям в области цифровой трансформации образования к реализации до 2030 года относятся: искусственный интеллект в части рекомендательных систем и интеллектуальных систем поддержки принятия решений, перспективных методов и технологий; большие данные в части использования методов интеллектуального анализа значительных объемов информации для поддержки принятия управленческих решений и повышения качества данных; системы распределенного реестра; облачные технологии.

Медицина и здравоохранение являются перспективным направлением в области разработок и применения систем ИИ, включая вопросы подготовки будущих врачей при помощи интерактивных технологий, в том числе модулей электронного обучения и чат-ботов, интерактивных тренажеров и симуляций вебинаров, онлайн-сессий и др. ИИ создает широкий спектр возможностей для глубокого и качественного обучения, как теоретического, так и практического, давая при этом студенту отработать навык без риска для пациента.

Ключевой проблемой современного медицинского образования является недостаточная практическая подготовка студентов вследствие перегрузки теоретическим материалом. Кроме того, наблюдается ограниченный доступ к реальным клиническим случаям, особенно на начальных этапах обучения, что не позволяет студентам полноценно применить теоретические знания на практике. Нехватка времени на отработку мануальных навыков также является серьезным препятствием для формирования компетенций.

Проблемы усугубляются отсутствием индивидуального подхода к обучению. Дефицит индивидуального подхода чаще всего объясняется высокой занятостью преподавателей вуза при подготовке учебных материалов, проверке контрольных работ и др. Каждый студент имеет свой темп и стиль обучения, и традиционные методы не всегда позволяют учитывать эти особенности. Часто студенты ощущают недостаток практической подготовки, в результате чего испытывают неуверенность в своих навыках, что негативно может сказаться на их профессиональной деятельности в будущем. Для решения этой проблемы необходимо внедрение инновационных подходов, обеспечивающих доступ к практическому опыту и индивидуализированному обучению.

Цель исследования: изучить возможности применения искусственного интеллекта в подготовке студентов медиков и описать проектную идею о создании ИИ-платформы для повышения качества подготовки студентов-медиков с использованием искусственного интеллекта.

Материалы и методы исследования: Теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение; моделирование и проектирование.

Обзор литературы. Искусственный интеллект рассматривается как «информационная система, имитирующая решение человеком достаточно сложных задач в процессе его деятельности; использующая программно-аппаратные средства для решения неформализованных творческих задач; моделирующая некоторые аспекты человеческой деятельности, включая процесс обучения» [1]. И.В. Роберт отмечает, что в настоящее время ИИ используется для «обеспечения информационного взаимодействия между обучающимися и обучающим в режиме удаленного доступа и организации их информационной деятельности; осуществления диагностики результатов обучения и оказания индивидуализированной методической поддержки обучающихся, обобщения результатов обучения по результатам интеллектуального анализа по запросу пользователя» [1].

Искусственный интеллект (ИИ) становится неотъемлемой частью современной медицины, и его применение в подготовке студентов медиков является важным и актуальным направлением. Современные ученые и практики

уделяют большое внимание развитию ИИ в образовательном процессе студентов медиков, стремясь удовлетворить потребность в новых образовательных решениях, которые помогут студентам эффективнее усваивать материал, не теряя при этом живой связи с преподавателем. Создаются виртуальные ассистенты, осуществляется быстрая визуализация изображений, анализ данных, включая речь и текст. Например, нейросети могут анализировать данные терапевтических бесед и определять, какие методы и подходы дают результаты для конкретного пациента [2, с. 223].

Применяются виртуальные симуляции - новейшие разработки ученых в области ИИ для обучения студентов в медицинских ВУЗах. Так, например, в Сеченовском Университете разработали метод применения ИИ, основанный на подходе Сократа. Последовательность вопросов, адресованных искусственным интеллектом студентам, позволяет лучше изучить виртуальный микропрепарат и прийти к заключению о заболевании. Референсная коллекция Института клинической морфологии и цифровой патологии данного университета, которую использует ИИ для ведения диалога со студентами, включает более 200 виртуальных микропрепаратов в норме и патологии, и более 2 тысяч аннотаций к ним. Все снимки доступны в сверхвысоком качестве Ultra HD 4K. Сеченовский университет разработал цифровую систему DocAI, основанную на технологиях ИИ, для упрощения обучения студентов-медиков. Система автоматизирует поиск и анализ актуальных медицинских данных и научных исследований, что значительно снизит нагрузку как на студентов, так и на преподавателей. За последние 25 лет на основе ИИ было разработано множество программ для оптимизации процесса обучения студентов и врачей. Примером могут служить учебные боты: SnatchBot, VirtualSpirits и Botsify, Нейросеть для студентов медиков «Кампус» и другие. Основным преимуществом учебных ботов считается поддержка студентов 24/7 и персонализация обучения, что позволяет добиться большего прогресса в обучении. Чат-боты применяются для оценки эффективности обучения и персональной удовлетворенности каждого конкретного студента и это позволяет автоматически выявлять «пробелы» в обучении

Татьяна Демура, д.м.н., профессор, директор Института клинической морфологии и цифровой патологии Сеченовского Университета, проректор по научной деятельности заключает: «Цифровые технологии и искусственный интеллект – это уже не будущее, это реальность современной медицины, современного здравоохранения, в связи с этим меняется и образование, образовательные программы, методы преподавания» [3].

Исследования ученых Белорусского государственного медицинского университета В.В. Савош, Т.В. Летковской, К.С. Воробьевой посвящены применению цифровых технологий и искусственного интеллекта в последипломной подготовке врачей-патологоанатомов. Студентов обучают верно

определять патологию путем сравнения своего вывода с заключением программы ИИ. Работы ученых Астраханского государственного медицинского университета Е.В. Тризно, М.Н. Тризно, Д.Р. Давыдовой, Д.В. Карпеевой раскрывают применение больших языковых моделей и применения ИИ в ходе методического сопровождения учебного процесса.

В РТУ МИРЭА открыты вузовские программы «Интеллектуальный анализ данных» и «Технологии и системы искусственного интеллекта в здравоохранении». Студенты будут разрабатывать и тестировать сервисы ИИ, создавать нейросети для медицины. В настоящее время ИИ активно применяется при анализе медицинских изображений и цифровой диагностике, при профилактике и лечении состояний, заболеваний и осложнений, при оказании роботизированной хирургической помощи. Эксперт по ИИ, основатель CEO проекта BotB2B Виктор Попов считает, что в скором будущем развитие получат такие направления, как телехирургия, когда хирург будет выполнять операции не самостоятельно, а с использованием сверхточного роботизированного манипулятора, а в случае разрыва связи операция завершится в автономном режиме с использованием ИИ [4].

Эксперты считают, что в перспективе ИИ позволит автоматизировать образование, освободив преподавателям больше времени для персонального обучения будущих врачей. Можно предположить, что ИИ будет использоваться для создания все более реалистичных и адаптивных симуляций; разработки новых методов диагностики и лечения при помощи ИИ; автоматизации рутинных задач, таких как проверка экзаменов. Студенты, испытывающие трудности в освоении учебных дисциплин, смогут получить необходимую помощь преподавателя, который будет оптимизировать свою работу в ходе применения ИИ, применять адаптивные технологии, персонифицировать процесс обучения.

Следует отметить проблемы и ограничения внедрения ИИ в процессе подготовки студентов медиков. Среди них: высокая стоимость разработки и внедрения ИИ-инструментов; необходимость обучения преподавателей работе с ИИ-технологиями; отсутствие айти-специалистов, по созданию новейших разработок; отсутствие достаточного количества данных для обучения ИИ-алгоритмов. Для успешного внедрения ИИ в медицинское образование необходимо решить эти проблемы и преодолеть существующие ограничения. При этом, важно подчеркнуть значимую роль преподавателя в условиях активного внедрения ИИ, его живое взаимодействие в системе «студент – преподаватель», выполнение функций наставника и носителя ценностных ориентиров.

Вариант решения проблемы. *Суть проектной идеи:* создание ИИ-платформы для повышения качества подготовки студентов-медиков с использованием искусственного интеллекта.

Проектные задачи:

1. Разработка ИИ-платформы для симуляции клинических случаев, позволяющей студентам отрабатывать навыки диагностики и лечения в виртуальной среде.

2. Создание интерактивных обучающих модулей с использованием технологий машинного обучения и анализа данных для индивидуализации учебного процесса.

3. Внедрение системы адаптивного обучения, которая автоматически подстраивает уровень сложности и содержание учебных материалов в соответствии с уровнем подготовки и потребностями каждого студента.

Реализация этих задач позволит обеспечить более эффективную и качественную подготовку будущих медицинских специалистов, что, в свою очередь, положительно скажется на системе здравоохранения в целом.

Адресат педагогического воздействия - студенты-медики всех курсов различных специальностей.

Анализ потребностей студентов показывает, что студенты младших курсов нуждаются в базовых знаниях и навыках; студенты старших курсов заинтересованы в отработке сложных клинических случаев и подготовке к практической деятельности [5].

Предлагаемое решение: разработка многофункциональной ИИ-платформы, предназначенной для подготовки студентов-медиков и адаптированнной для различных уровней их подготовки, предоставляющая студентам возможность учиться в индивидуальном для них темпе, но при ключевой роли преподавателя-наставника.

Платформа может включать в себя несколько модулей:

Модуль «Симуляция клинических случаев»: студенты могут столкнуться с различными сценариями заболеваний, проводить диагностику, назначать лечение и отслеживать результаты, все это в реалистичной, но безопасной виртуальной среде. Для этого необходимо иметь комплекс симуляционных центров с новейшим оборудованием для возможности тренироваться студентам и отрабатывать теоретический материал при помощи симуляционных роботов - аналогов живого пациента.

Модуль «Ассистент ИИ» («Medical student»): Создание университетского ассистента, который станет цифровым помощником для студентов. Ассистент ИИ окажет помощь:

1. трек «О сложных понятиях»: объяснение сложных для студентов медицинских концепций и терминов; построение интеллект-карт

2. трек «Подготовка к экзаменам»: анализ успеваемости, помощь в подготовке к экзаменам, предоставление вопросов для самопроверки, подбор индивидуальных заданий и учебных материалов; создание виртуальных групп для подготовки к экзаменам, организация работы группы студентов над общим документом или сетевой картой.

3. «Клинические сценарии»: ИИ-ассистент сможет предложить клинические сценарии для практики, помочь студентам развивать навыки диагностики и принятия решений.

Модуль интерактивный «Интерактивные тесты и викторины»: модуль оценивает знания студентов и предоставляет обратную связь, указывая на области, требующие дополнительного изучения. Возможно встроить в данный модуль различные онлайн конкурсы, дающие какие-либо преимущества по предметам при высоких достижениях студентов, возможно выдача сертификатов, определяющих право на поощрение.

Модуль обратной связи «Система обратной связи»: ИИ анализирует действия студентов и предоставляет персонализированные рекомендации для улучшения их навыков, помогает в создании индивидуальных треков обучения.

Технические характеристики проектируемой платформы должны включать использование языка программирования Python с библиотеками TensorFlow и PyTorch для машинного обучения. Платформа должна быть совместима с современными операционными системами и потребует наличия графического процессора (GPU) для обеспечения высокой производительности симуляций. Примеры использования платформы охватывают различные медицинские специальности, такие как кардиология, неврология, хирургия и педиатрия, предлагая уникальные учебные сценарии для каждой из них.

Модуль «Персонализация учебного процесса»: помощь студентам в подготовке к экзаменам, помощь преподавателю в применении различных систем оценивания, в аналитике процессов и результатов обучения, разгрузка преподавателя от рутинных задач, например, от проверки тестов для высвобождения времени для контактного взаимодействия; запуск чат-ботов, синхронного-асинхронного учения, социальных образовательных сетей с поддержкой ИИ, видеоконференции для обучения онлайн; возможности для разделения студентов на отдельные дискуссионные группы и др.

Этапы реализации проектной идеи. Проектная идея будет осуществляться в несколько этапов, каждый из которых должен иметь четкие сроки и ответственных лиц:

1. Разработка прототипа платформы: На этом этапе будет разработан базовый функционал платформы, включая модуль симуляции клинических случаев, интерактивные тесты и систему обратной связи. Ответственные: команда разработчиков.

2. Тестирование и доработка: Прототип платформы будет протестирован студентами и преподавателями медицинских вузов. На основе полученных отзывов будут внесены необходимые доработки и улучшения. Ответственные: команда разработчиков, студенты, преподаватели.

3. Внедрение в учебный процесс: Платформа будет интегрирована в учебный процесс медицинских вузов. Преподаватели будут обучены использованию платформы в учебных целях. Ответственные: команда разработчиков, преподаватели.

4. Оценка эффективности: Будет проведена оценка эффективности платформы путем сравнения успеваемости студентов, обучающихся с использованием платформы, и контрольной группы, обучающейся по традиционной методике. Ответственные: команда аналитиков.

Соблюдение сроков и качественное выполнение каждого этапа являются ключевыми факторами успеха проекта.

Ожидаемые результаты. В ходе реализации проекта ожидается достижение:

– *количественных показателей:* улучшение успеваемости студентов по клиническим дисциплинам на 15-20%; снижение количества ошибок при проведении симуляций клинических случаев на 25-30%;

– к*ачественных показателей:* повышение уверенности студентов в своих навыках и знаниях; улучшение навыков принятия решений в сложных клинических ситуациях; повышение интереса студентов к изучению медицинских дисциплин.

Сравнение с контрольной группой, обучающейся по традиционной методике, позволит оценить эффективность платформы и выявить ее преимущества. Оценка результатов будет проводиться с использованием статистических методов и анализа данных.

При реализации проекта возможны *следующие риски: Технические риски:* Сбои в работе платформы, проблемы с интеграцией с существующими системами, недостаточная производительность. Для минимизации этих рисков необходимо проводить тщательное тестирование платформы, использовать надежное оборудование и привлекать опытных разработчиков. *Организационные риски:* Недостаток финансирования, сопротивление преподавателей, проблемы с координацией работы различных команд. Для минимизации этих рисков

необходимо обеспечить стабильное финансирование проекта, привлекать преподавателей к участию в разработке платформы и создать эффективную систему управления проектом.

Бюджет проекта: Бюджет проекта включает следующие статьи расходов: разработка платформы; оборудование (серверы, компьютеры); зарплата разработчиков; обучение преподавателей. Оценка экономической эффективности проекта призвана показать, насколько внедрение платформы позволит снизить затраты на подготовку студентов-медиков, окажет влияние на повышение качества обучения и снижение количества ошибок при проведении симуляций и анализа клинических случаев.

Перспективы и масштабируемость проекта. Проект по внедрению ИИ-платформы для подготовки студентов-медиков имеет значительный потенциал для улучшения качества подготовки студентов медиков. Разработанная платформа позволит обеспечить доступ к практическому опыту и индивидуализированному обучению, что, в свою очередь, положительно скажется на уровне подготовки будущих медицинских специалистов. Перспективы дальнейшего развития платформы включают расширение функционала, добавление новых симуляций и интеграцию с другими образовательными ресурсами.

Заключение. Использование ИИ в медицинском образовании имеет огромный потенциал для улучшения качества подготовки специалистов и будущего медицины. ИИ может помочь студентам освоить необходимые навыки и знания, а также подготовиться к работе в быстро меняющемся мире здравоохранения. При правильном подходе и продуманности искусственный интеллект может обеспечить более эффективный и увлекательный процесс обучения, но при ведущей роли преподавателя вуза.

Литература

1. *Роберт И.В*. Реализация возможностей искусственного интеллекта в образовании // Пространство педагогических исследований. 2024. №1(1). С. 60-75.
2. *Дигмелашвили Н.В., Никитина Е.* Нейросети: технологии будущего или существующая реальность. Литературный обзор / Е. Психология, психиатрия, наркология XXI века: первые шаги в науку и практику. Сборник материалов Всероссийской междисциплинарной научно-практической конференции молодых учёных и студентов (Кемерово, 28 ноября 2024 г.) / Г.В. Акименко, А.М. Селедцов, А.С. Яковлев; отв. ред. Г.В. Акименко. – Кемерово: КемГУ, 2024. – 768 с.
3. Сеченовский Университет первым среди медвузов разработал метод применения искусственного интеллекта для обучения будущих врачей / режим доступа: https://www.cnews.ru/news/line/2024-12-24_sechenovskij_universitet 14.04.2025

4. Расставить нейросети: могут ли научить работать с ИИ в вузе / режим доступа: https://iz.ru/1716168/sergei-gurianov/rasstavit-neiroseti-mogut-li-nauchit-rabotat-s-ii-v-vuze

5. *Беляева Ю.Н., Шеметова Г.Н., Губанова Г.В., Степанченко А.Е., Лаврухина В.Р.* Производственная практика как элемент триального обучения выпускников медицинского вуза в новых эпидемиологических условиях // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 2. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31673

ПРОБЛЕМА ВИДЕОИГРЫ КАК СИСТЕМЫ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ

Филоненко Евгений Алексеевич

аспирант 1 курса кафедры педагогики школы
Института педагогики Российского Государственного
Педагогического Университета им. А.И. Герцена,
учитель истории и обществознания
ГБОУ СОШ № 152 Санкт-Петербурга
имени Героя Российской Федерации Т.А. Апакидзе,
Санкт-Петербург, Россия

E-mail: Filonenko1998ea@mail.ru

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме использования и осмысления видеоигры в образовательном процессе школы в качестве системы учебных задач, направленных на формирование метапредметных умений и реализации результатов обучения по ФГОС ООО и ФОП ООО. В рамках данной статьи автор, опираясь на собственные педагогические опыты и опыты коллег-учителей показывает, в каком качестве видеоигра может выступать в рамках урока как система учебных задач, для которой и вокруг которой возможна организация продуктивной образовательной деятельности. На основе изложенного в статье материала автор заключает, что использование видеоигры в ходе образовательного процесса как учебной задачи развивает познавательную мотивацию, креативное мышление и умения у обучающихся по поиску внутри видеоигры учебной информации, а также ее анализу на предмет поиска взаимосвязей и закономерностей.

Ключевые слова: видеоигра, учебная задача, средство обучения, метапредметные умения, edutainment, ludo-pedagogy, цифровые технологии, цифровизация.

Появление и использование цифровых средств обучения и цифровых технологий не изменила сути взаимодействия педагога и обучающегося. Оно обновило пространство обучения, перенесло его из реального в виртуальное. До того непосвященные в виртуальный мир обучающегося педагоги столкнулись с

этим миром в разных ее проявлениях: от ограниченного правилами цифрового профиля обучающегося на специальном образовательном сайте и его учебной страницы в социальных сетях до его свободного цифрового альтер-эго в игровых виртуальных мирах – в видеоиграх.

Последние представляют интерес для педагогической науки и является актуальным объектом педагогического анализа по важной для современной российской школы проблеме – самореализации личности обучающегося. В видеоигре обучающийся – и игрок как таковой [6] - реализовывает свою личность и свои ценности свободно и независимо от оценки со стороны (в случае обучающегося - как родителей, так и педагогов). Действия игрока-обучающегося в этом пространстве обусловлены потребностью в поиске развлечения, отдыха от школьных заданий и родительского контроля. Но, в отличие от обычной игры, в видеоигре существует такая форма взаимодействия с играющим в нее, при которой игровые действия и содержание видеоигры нельзя однозначно отнести к развлечению. Ряд видеоигр разного жанра, помещая игрока в атмосферу соревнования либо с компьютером, либо с другими игроками создает пространство для пассивного обучения в игре, для обучения через игру фактически в рамках подходов людопедагогики и edutaiment. В этих условиях и проявляется та часть субъектности обучающегося и те черты его характера, ранее не опознаваемые и не отрефлексированные ни родителями, ни педагогами обучающегося как стремящиеся к процессу познания, к процессу изучения мира вокруг себя и самого себя через видеоигру через свою сетевую личность [1]. Осмысление и анализ этого процесса в целях создания таких условий, при которых это пространство можно интегрировать в образовательный процесс и дать личности обучающегося раскрыться не только для досуга, но и для самоутверждения и самореализации в реальной жизни – **первый вопрос**, выходящий из заголовка статьи.

Второй вопрос связан не только с накопившимся научным материалом и статьями [4, 5], освещающими образовательный потенциал видеоигр в ходе преподавания разных предметов, но наличием во многих из этих исследований общего для всех подхода применения видеоигр в образовательном процессе. Видеоигра осмысляется и используется педагогами как средство обучения, независимо от формы которого и вокруг которого фактически создается ситуация обучения [5]. Присутствие видеоигры на уроке в форме изображения, видеоотрывка, аудиозаписи, школьного проекта – все это поля и формы, где видеоигра: 1) очевидно выступает как единичная учебная задача, которую надо решить в ходе столкновения с ней в рамках образовательного процесса школы, не принимая участие в создании этой задачи; и 2) неочевидно выступает как совокупность учебных задач для обучающегося, которые он сам создает и решает для себя вне рамок и контроля образовательного процесса школы. А учебная задача требует «анализа фактического материала с целью обнаружения в нем некоторого общего отношения, имеющего закономерную связь с различными проявлениями

этого материала, т. е. построения содержательной абстракции и содержательного обобщения» [2]. Более того, в обоих случаях взаимодействия обучающегося с видеоигрой происходит формирование метапредметных умений. Осмысление и анализ того, какие существуют пути интеграции и адаптации видеоигры в школу не просто как средства обучения, но как системы учебных задач, направленных на развитие метапредметных умений.

В совокупности упомянутые вопросы формируют общую **проблему** – как видеоигра, способная активно реализовывать и утверждать субъектность игрока-обучающегося, а также вызывать интерес к процессу познания как таковому через процесс игры, может быть интегрирована в образовательный процесс школы как система учебных задач так, чтобы они, учебные задачи, целенаправленно развивали в динамике познавательную мотивацию, а с их помощью достигались качественные образовательные результаты обучения.

На базе средней общеобразовательной школы №152 им. Т.А. Апакидзе Красногвардейского района Санкт-Петербурга нами в течение 2024-2025 учебного года в рамках написания кандидатской работы были проведены соответствующие мероприятия по использованию видеоигр в учебном процессе как учебных задач. Учебные предметы – в рамках которых видеоигры были использованы как единичные учебные задачи и как система учебных задач – история и обществознания. Видеоигры использовались и как средство обучения, к которым ставились серия учебных задач, и как система учебных задач, которые обучающиеся должны были решить и проанализировать информацию, полученную в ходе взаимодействия с видеоиграми. В ходе данных мероприятий использовались следующие видеоигры: «Democracy 4», «Victoria 2», «Europa Universalis 4», «Anno 1800» и «Minecraft». Все указанные видеоигры не есть продукт российского производства. Принимавшие участие в данных мероприятиях классы и возрастной диапазон обучающихся – 7 и 9 классы, средние и старшие подростки.

Как средство обучения в рамках работы с изображениями и видеоотрывками использовались все перечисленные видеоигры. С помощью данных видеоигр обучающиеся седьмых и девятых классов на уроках знакомились с рядом тем, представленных в линейках учебников по обществознанию под ред. Л.Н. Боголюбова, по истории России под ред. А.В. Торкунова, всеобщей истории под ред. А.Я. Юдовской. Примеры тем: «Россия в системе международных отношений в XVII веке», «Экономика и ее основные участники», «Человек в обществе. Труд и социальная лестница», «Зачем нужно государство», «Политические партии и движения», «Парламент против короля. Революция в Англии». К изображениям и видеоотрывкам задавались вопросы репродуктивного и продуктивного характера: требовалось и извлечь информацию из изображений и видеоотрывков, и осмыслить и проанализировать его, выявить причинно-следственные связи и закономерности. Более того, полученную информацию обучающиеся встречали в рамках

контрольно-измерительных материалов: те обучающиеся, которые активно принимали участие в уроках, выполняли подобного рода задания успешно.

Но важнее для нас привести примеры использования видеоигр как систем учебных задач. Таковыми видеоиграми выступили «Democracy 4» и «Victoria 2». Данные видеоигры использовались на уроках истории и обществознания в девятом классе. В отличие от упомянутых ранее способов использования видеоигр на уроке, «Democracy 4» и «Victoria 2» использовались и включались прямо на уроке. Для этого использовался компьютерный класс ГБОУ СОШ №152: компьютеры класса офисные и не предназначенные для современных видеоигр, но снабжены продвинутым функционалом для 3D моделирования. С видеоиграми обучающиеся работали на уроке в парах и напрямую, ориентировались и перемещались по видеоигровому полю. Данные уроки отличались активным участием и обучающихся, и учителей при извлечении и осмыслении информации из видеоигры. Обучающимся были предоставлены специальные инструкции по работе с видеоигрой и дополнительные материалы, куда надо было заносить необходимую информацию. При использовании и «Democracy 4» и «Victoria 2» обучающиеся извлекали из видеоигры информацию, связанную с учебным содержанием урока. В ходе уроков за рядом обучающихся требовался контроль. Они отвлекались и вместо обучения через игру играли в видеоигру – но большинство обучающихся выполняли поставленные учителем задачи в срок и корректно. На следующих уроках обучающиеся при поддержке учителя закрепляли и рефлексировали изученную информацию, выявляя необходимые для продолжения обучения информацию, причинно-следственные связи и закономерности.

Как итог количество и качество обратной связи из вовлечения в содержание уроков и результатов контроль-измерительных материалов от обучающихся демонстрируют следующие **выводы** из практики. Первый – видеоигра вызывает интерес у обучающихся из-за того, что является частью его досуга вне школы и малого представительства на обычных уроках, потому благодаря новизне вызывает вовлеченность в процесс обучения. Второй вытекает из первого – используя видеоигру на уроках и налаживая коммуникацию, учитель закономерно создает с учеником новое поле педагогического взаимодействия и влияния на воспитание ценностей ученика. Третий – видеоигра может дополнять и усиливать эффект классических методов и приемов обучения. Четвертый – при детальном методическом осмыслении видеоигры и использовании видеоигры на уроке может стать реальной педагогической практикой и реальным педагогическим инструментом, но для этого учитель должен обладать необходимыми компетенциями [3].

Литература

1. *Ахаян А.А.* Сетевая личность как педагогическое понятие: приглашение к размышлению // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. 2017. №8 (декабрь). ART 2560. URL: http://emissia.org/offline/2017/2560.htm (дата обращения: 08.01.2025)

2. *Гуружапов В.А.* О феноменологии постановки и решения учебной задачи в развивающем обучении: попытка интеграции идей В.В. Давыдова и Дж. Дьюи // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 2. С. 82–88.

3. *Ершова Н.А*. Структура педагогической ИКТ-компетентности будущего учителя // Известия ВГПУ. 2009. №01. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-pedagogicheskoy-ikt-kompetentnosti-buduschego-uchitelya (дата обращения: 05.04.2025).

4. *Тарабукин И.М*. Predynastic Egypt и Egypt: Old Kingdom как инструменты преподавания истории Древнего Египта в 5 классах / И.М. Тарабукин, А.Ю. Маракуша, А.Р. Насырова // CLIO-SCIENCE: проблемы истории и междисциплинарного синтеза: Сборник научных трудов / Под общей редакцией С.Ю. Рафалюк. Том Выпуск XII. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2021. – С. 364-386. – EDN QZEUMH.

5. *Филоненко Е.А*. Учебная интерактивно-нарративная компьютерная программа, или Как компьютерная игра станет самостоятельным средством обучения истории и обществознанию / Е. А. Филоненко // Проблемы современного образования. – 2024. – № 5. – С. 276-288. – DOI 10.31862/2218-8711-2024-5-276-288.

6. *Шаев Ю.М*. Топосы виртуального нарратива: познание и освоение мира игроком // Манускрипт. 2016. №12-2 (74). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/toposy-virtualnogo-narrativa-poznanie-i-osvoenie-mira-igrokom (дата обращения: 08.01.2025).

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ

Узденов Ислам Радмирович

студент направления «Прикладная информатика в юриспруденции»,
Института цифровых технологий
Северо-Кавказской государственной академии,
г. Черкесск, Россия

E-mail: uzdenis1am099@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается актуальность и необходимость информатизации образования как ключевого фактора модернизации образовательной среды и подготовки кадров для цифровой экономики. Подчеркивается, что процесс информатизации является комплексной, междисциплинарной отраслью знания, получившей законодательное закрепление в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и новых Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС ВО 3++ и 3+++). Особое внимание уделяется роли электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) как основного инструмента реализации образовательных программ с применением дистанционных технологий, что стало особенно востребованным в условиях пандемии COVID-19. На практическом примере Северо-Кавказской государственной академии (СКГА) подробно анализируется процесс внедрения и функционирования ЭИОС, описываются ее структурные компоненты, функциональные возможности для основных пользователей и нормативно-правовое обеспечение. Делается вывод о том, что ЭИОС является неотъемлемым элементом современного вуза, обеспечивающим качественный и доступный образовательный процесс.

Ключевые слова: Информатизация образования, электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС), дистанционные образовательные технологии, электронное обучение, ФГОС ВО, цифровая образовательная среда, Северо-Кавказская государственная академия (СКГА), 1С: Университет, Moodle, COVID-19.

Идея информатизации учебного процесса считается одним из эффективных инструментов модернизации и улучшения образовательной среды, так как информатизация позволяет развивать навыки, необходимые для успешной адаптации в цифровой эпохе, а все это ведет к совершенствованию прогресса общества в целом. По мнению российских ученных в области информатики и информатизации «немаловажным условием для развития информатизации общества является информатизация образования», и их достижения уже привели к значительному продвижению в этой области (Я.А. Ваграменко, А.А. Русаков, И.В. Роберт, В.А. Касторнова, Г.Ю. Яламов, Ф.С. Авдеев, В.Г. Мартынов, Н.Д. Подуфалов, Н.О. Омарова, В.М. Жураковский, С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, Л.Л. Босова и др.)

Информатизация образования комплексная, междисциплинарная отрасль научного знания, стоящей на пересечении разных групп наук (математика, физика, биология, психология). Актуальность процесса информатизации образования отображается в ст. 16 Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Реализация образовательных программ с использованием электронного обучения»[44] [18] (далее – ФЗ «Об образовании»). «Информатизация образования является неотъемлемой составляющей формирования» [5] информационного общества в Российской Федерации», – сказал В.В. Путин на встрече со школьниками – авторами лучших сочинений в номинации «Россия, устремленная в будущее» Всероссийского конкурса сочинений, «распространение дистанционного образования очень важно для такой большой страны, как Россия.[45] Нам необходимо сделать это образование доступным, развивать современные технологии», – отметил Президент России[46] [5, 11, 13].

В 2020 году свои коррективы в развитие дистанционного образования внесла неблагополучная эпидемиологическая обстановка из-за вспышки коронавирусной инфекции (COVID-19). Согласно приказу МОН РФ «все образовательные учреждения перешли на реализацию образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий»[47] [2, 5, 10, 14]. Надо отметить, что в настоящее время существуют различные понимание терминов процесса внедрения информационных технологий, имеющих отношение к образовательному процессу. Фактически включение в образовательную среду понятий «дистанционные образовательные

[44]Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании» ст. 16 «Реализация образовательных программ с использованием электронного обучения» http://www.kremlin.ru/acts/bank/46767

[45] https://riamediabank.ru/ (Риа Новости Медиабанк, 11.01.2018)

[46] Национальная служба новостей (НСН) /В.В. Путин, «О развитии дистанционного образования в России» // [Электронный ресурс] 11 января 2018. https://nsn.fm// (Дата обращения: 12.03.2025).

[47]Приказ Минобрнауки России от 11.11.2020 N 1402 "О мерах по снижению рисков распространения новой коронавирусной инфекции в образовательных организациях высшего образования" https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_367473/?ysclid=m70di3eh3h485815637

технологии» [5, 7, 14] и «электронное обучение» [5, 7, 14,] началось с внесением изменений ФЗ «Об образовании». Данные изменения и последующие локально-нормативные акты существенно повлияли на активное внедрение электронной информационно-образовательной среды в образовательные учреждения (далее – ЭИОС). Основные принципы формирования ЭИОС вуза изложены в целом ряде публикаций российских ученых (Ефимов К.Н. [5], Козловских Л.А. [7], Абросимов А.Г. [1], Лобачев С.Л. [8], Моисеев В.Б. [10], Нежурина М.И. [12], Тихонов А.Н., Иванников А.Д., Гридина Е.Г., Куракина Н.И., Симонов А.В., Чиннова И.И. [17]).

Новые Федеральные государственные стандарты третьего поколения (ФГОС ВО 3++ и ФГОС ВО 3+++) подробно регламентировали требование о применении ЭИОС в вузах, расписали «системную организацию информационного, технического и учебно-методического обеспечения, представленного в электронной форме и включающего в себя электронные информационные ресурсы (ЭИР), электронные образовательные ресурсы (ЭОР), совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающего освоение обучающимися образовательных программ (ООП) в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся» [2, 5, 20].

Несомненно, что использование ЭИОС в образовательном процессе активно развивается и находятся множество подтверждений, что ЭИОС способствует обеспечению качественного образовательного процесса и внеучебной деятельности, полностью решает «задачи оперативного управления образовательным процессом и обеспечения обучающихся необходимыми ресурсами освоения плана образовательных программам» [5, 7, 12, 17, 19, 20] в процессе дистанционного обучения. Таким образом, вышесказанное подтверждает актуальность применения ЭИОС в высших учебных заведениях.

Рассмотрим практический опыт цифровизации образовательной среды федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказская государственная академия» [15, 19] (далее – ФГБОУ ВО «СКГА», СКГА), а в части опыт внедрения и использования ЭИОС в учебном процессе СКГА. Использование в образовательном процессе отдельных электронных составляющих практиковалось в СКГА достаточно давно, а процесс формирование и объединение отдельных электронных ресурсов СКГА в единую структуру (ЭИОС) стало возможным с появлением обновлённых локально-нормативных актов регламентирующих деятельность образовательных учреждений и утверждении правил размещения всех элементов ЭИОС на официальном сайте образовательной организации в

информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» (Постановление Правительства РФ от 20.10.2021 №1802).

Алгоритм внедрения ЭИОС в образовательный процесс структурных подразделений и кафедр поэтапно расписан в утвержденном на заседании ученого совета Положении об ЭИОС ФГБОУ ВО «СКГА» от 28 сентября 2022 года № 01 [15, 19]. Настоящее положение разработано в соответствии с установленными локально-нормативными документами регламентирующие образовательную деятельность в Российской Федерации, а также другими локальными нормативными актами СКГА.

Важнейшей целью использования ЭИОС в СКГА является «создание на основе современных информационных технологий единого образовательного процесса, обеспечение соответствующей» [15, 19] материально-технической базы, как информационной инфраструктуры, так и эффективных ЭОР для реализации учебного процесса, а также для качественного обеспечения информационно-методической поддержки образовательного процесса; помощь в планировании учебного процесса и его ресурсного обеспечения; проведения мониторинга и результатов образовательного процесса; мониторинг здоровья обучающихся и выявление факторов, влияющих на состояние их здоровья, определение основных приоритетов дальнейшего развития деятельности вуза в области здоровьесбережения; создание современных процедур поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации. Основная задача для формирования ЭИОС в вузе в первую очередь, это создание соответствующих условий для дистанционного взаимодействия всех участников учебного процесса, в том числе в рамках гибридного или смешанного формата обучения, который соединяет главные преимущества синхронного и асинхронного обучения посредством сети «Интернет» [15, 19].

Составные компоненты ЭИОС СКГА включают в себя: технические (автоматизированную систему управления образовательным учреждением); программные (электронные образовательные ресурсы и сервисы); материально-технические ресурсы; информационные ресурсы (программно-методическое обеспечение):

Целесообразно отметить, что организация информационного. Технического и учебно-методического обеспечения учебного процесса представленная в электронной форме создается организованной структурой на разных уровнях на федеральном, на региональном и на уровне образовательного учреждения:

Первый уровень – «информационная система, определяющая форму и содержание среды. Организационный уровень, формируемый в соответствии с потребностями учреждения и регулируемый администрацией» [6].

Второй уровень – «система информационно-образовательных, электронно-образовательных ресурсов, методических ресурсов, ресурсов информационной среды, имеющих образовательное значение. Этот уровень непосредственно связан с педагогической системой, развивается и функционирует под её управлением» [15,19, 6].

Третий уровень – «образовательная медиа-среда, содержащая познавательные и социокультурные ресурсы общей среды, связанные с образованием, самообразованием, саморазвитием учащихся, самостоятельным добыванием ими знаний. Этот уровень имеет опосредованное управление педагогической средой» [6].

Рассмотрим функциональные возможности основного пользователя (обучающегося СКГА) на базе платформы 1С: Университет. Проф – https://edu.ncsa.ru [15], который содержит следующие разделы [19]:

официальный сайт ФГБОУ ВО «СКГА» – https://ncsa.ru [15, 19], позволяет выполнять требования Федерального законодательства об обеспечении открытости СКГА, на котором размещены локально-нормативная база, регламентирующие все аспекты учебного процесса;

система управления обучением Moodle – https:// lms.ncsa.ru [19], это «бесплатная система электронного обучения (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда)» [15], на платформе которой развивается ЭОС;

система видеоконференцсвязи BigBlueButton (bbb) – https://vks.ncsa.ru [19], «позволяет проводить онлайн-трансляции для проведения дистанционных практических и лекционных занятий» [15], как внутри СКГА, так и за ее пределами;

Автоматизированные учебные, управленческие и иные процессы проводятся на базе платформ: 1С: Университет. Проф – https://edu.ncsa.ru [19]; 1С: Университет. Проф – https://1c.ncsa.ru [19]; 1С: Документооборот государственного учреждения – https://sed.ncsa.ru [19];

электронные библиотечные системы (ЭБС), как внутренние, так внешние, включая электронный каталог и подписки на научные публикации, в том числе интеграция с внешними реципиентами – ФИС и ГИС, а также справочно-правовая система «Консультант Плюс»;

официальные сообщества СКГА в социальных сетях: (Telegram СКГА – https://t.me/ncsaru); (ВКонтакте – https://vk.com/ncsa09); (ОКодноклассники – https://ok.ru/ncsa09); (Яндекс.Дзен – https://dzen.ru/ncsa) предназначение их, обеспечение открытости и информированности всех заинтересованных участников ЭИОС СКГА;

полнотекстовая база данных научных и учебных изданий преподавателей СКГА, для доступа, необходимо иметь авторизацию по логину и паролю, которые предоставляет библиотека – https://iprbookshop.ru [19];

с помощью единого портала интернет-тестирования в сфере образования (i-exam.ru) и собственные разработки ППС и сотрудников СКГА используются проведении тестирования, а также для проверки промежуточных и остаточных знаний обучающихся;

система автоматизации учебного процесса проводится на основе собственных разработок АСУ «ВУЗ» (СЭД – внутренний документооборот), где в частности «обучающиеся распределяются по группам, а также формируются: приказы по движению контингента; списки групп; выписки из приказов, различные сервисные отчеты, в том числе, журнал успеваемости, перечень распорядительных актов по образовательной программе. Для контроля успеваемости предусмотрены: формирование основных ведомостей, и ведомостей пересдачи; ввод оценок по сформированным ведомостям; формирование индивидуальных документов (лист ликвидации, лист досрочной сдачи) и ввод оценок по этим документам» [15, 19].

В соответствии с активным развитием информационных технологий и внедрением их в образовательный процесс на ряду с традиционным вариантом представления достижений обучающихся, появилась форма портфолио – электронное веб-портфолио, которое формируется на базе средств ИКТ «совокупности документов, включающую результаты учебной и внеучебной деятельности, сертификаты, дипломы, отзывы, рецензии, полученные оценки» [9, 15].

Данный в статье обзор компонентов информационной среды образовательного учреждения, который раскрывает представление об уровне сформированности инфраструктуры и функционировании основных подсистем информационно-образовательной среды, на примере образовательного процесса СКГА.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что «применение электронных образовательных ресурсов, содействуют формированию и развитию учебной автономии студентов и обеспечивают дифференциацию и индивидуализацию обучения» [2]. Последовательная работа по формированию ИОС обеспечивает повышение уровня ИКТ-компетентности ППС и обучающихся, увеличение производительности труда организационно-методического персонала и положительную динамику текущего и промежуточного контроля качества знаний обучающихся СКГА по всем учебным дисциплинам.

Литература

1. *Абросимов А.Г.* Развитие информационно-образовательной среды высшего учебного заведения на основе информационных и телекоммуникационных технологий: Авто-реф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2005.

2. *Бородина Т.Ф.* Применение электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе вуза и определение их эффективности / Т.Ф. Бородина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. - 2014. – № 13 (72). С. 241-243. – URL: https://moluch.ru/archive/72/12354/ (дата обращения: 12.03.2025).

3. *Дорожкин Е.М.* Роль электронной информационно-образовательной среды в системе высшего образования / Е. М. Дорожкин, Я. С. Изюрова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2022. – № 2. – С. 71-85. – DOI 10.18384/2310-7219-2022-2-71-85. – EDN ISTUDT.

4. *Доротина Л.Н.* Образовательный маркетплейс «Инфоурок» // [Электронный ресурс] https://infourok.ru/naznachenie-i-struktura-elektronnoj/ (дата обращения: 13.03.2025)

5. *Ефимов К.Н.* Перспективы внедрения дистанционной формы обучения в учреждении дополнительного образования / К. Н. Ефимов // WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS: сборник статей XXXIX Международной научно-практической конференции: в 2 ч., Пенза, 30 января 2020 года. Том Часть 1. – Пенза: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2020. С. 71-75. – EDN AQTTDP.

6. Как создать развивающую образовательную среду? //Эксперт.PRO/ [Электронный ресурс] https://edprodpo.com/blog/trener/4-shaga-po-sozdaniyu// (дата обращения: 13.03.2025).

7. *Козловских Л.А.* Информационно-образовательная среда вуза и электронные образовательные ресурсы // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2008. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-obrazovatelnaya-sreda-vuza-i-elektronnye-obrazovatelnye-resursy (дата обращения: 10.03.2025).

8. *Лобачев С.Л.* Региональная информационно-образовательная среда – основа федеральной среды системы открытого образования / Телематика-2001. – СПб., 2001.

9. *Медведева И.Н., Мартынюк О.И., Панькова С.В., Соловьева И.О.* К вопросу о формировании электронного портфолио обучающегося // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Естественные и физико-математические науки. 2014. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n// (дата обращения: 13.03.2025).

10. *Моисеев В.Б.* Элементы информационно-образовательной среды высшего учебного заведения. – Ульяновск: Изд-во Ул. ГТУ, 2002.

11. Национальная служба новостей (НСН) /В.В. Путин, «О развитии дистанционного образования в России» // 11 января 2018. [Электронный ресурс] https://nsn.fm// (дата обращения: 12.03.2025).

12. *Нежурина М.И.* Принципы организации и разработка специализированной информационно-образовательной среды для дистанционного обучения: Автореф. дис. ... канд. техн. наук. – М., 1998.

13. Президент РФ Владимир Путин на встрече с школьниками - авторами лучших сочинений на тему «Россия, устремленная в будущее». [Электронный ресурс] https://riamediabank.ru/ (Блинов, 11.01.2018)

14. Приказ Минобрнауки России от 11.11.2020 N 1402 «О мерах по снижению рисков распространения новой коронавирусной инфекции в образовательных организациях высшего образования» [Электронный ресурс] коронавирусной инфекции в образовательных организациях высшего образования" https://www.consultant.ru/document/cons_doc/ (дата обращения: 13.03.2025).

15. Положение об электронной информационно-образовательной среде федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Северо - Кавказская государственная академия» // [Электронный ресурс] https://ncsa.ru/upload/iblock/c09/1k4z.pdf (дата обращения: 13.03.2025)

16. *Смирнова А.А.* Электронные ресурсы и электронная информационно-образовательная среда вуза / А. А. Смирнова // Электронная информационно-образовательная среда вуза: проблемы формирования, контекстного наполнения и функционирования: IV Всероссийская методическая конференция, Киров, 19 ноября 2015 года / под ред. Е.А. Ходыревой. – Киров: ООО «Издательство «Радуга-ПРЕСС», 2015. – С. 223-225. – EDN VBHYZV.

17. *Тихонов А.Н., Иванников А.Д., Гридина Е.Г., Куракина Н.И., Симонов А.В., Чиннова И.И.* Комплексный анализ системы федеральных образовательных порталов // Интернет-порталы: содержание и технологии. Вып. 2 / ГНИИ ИТТ «Информика». – М.: Просвещение, 2004. – С. 192-227.

18. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании» ст. 16 «Реализация образовательных программ с использованием электронного обучения» http://www.kremlin.ru/acts/bank/ (дата обращения: 13.03.2025).

19. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказская государственная академия» // [Электронный ресурс] https://ncsa.ru/ (дата обращения: 14.03.2025).

20. *Яганова А.А.* Применение коммуникативных технологий в высшей школе: электронная информационно-образовательная среда / А. А. Яганова // Управление документацией в цифровой среде: Сборник трудов IV национальной научно-практической конференции, Москва, 31 марта 2022 года. – Москва: МИРЭА - Российский технологический университет, 2022. – С. 269-275. – EDN FIATLH.

ПРИМЕНЕНИЕ ОБРАЗНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Корноухов Алексей Юрьевич

старший преподаватель кафедры эксплуатации РАВ
Пермского военного института ВНГ РФ,
Пермь, Россия

E-mail: yardballer@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы использования в образовательной деятельности военного учебного заведения высшего образования образно-эмоциональных дидактических средств, способствующих формированию информационно-аналитической культуры курсантов. Вскрывая сущность понятия образно-эмоциональных дидактических средств образовательного процесса курсантов, автор показывает необходимость и значимость их использования в обучении с целью гармоничного целостного развития личности курсанта. Представлены способы построения учебного процесса с применением образно-эмоциональных дидактических средств в целях формирования информационно-аналитической культуры курсантов.

Ключевые слова: образно-эмоциональные дидактические средства, информационно-аналитическая культура, курсант, военный вуз.

На современном этапе развития военного образования одной из основных задач учебного процесса является целостное гармоничное развитие личности курсантов. Понятие развитие личности курсантов современными учеными трактуется как «формирование военно-профессиональной направленности, воспитание стремления к постоянному совершенствованию знаний и компетенций, а также выработку черт характера, необходимых будущему офицеру, таких как профессионализм, дисциплинированность, ответственность, морально-психологическая устойчивость, творческая активность, организаторские способности и лидерские качества [1]. А поскольку одним из способов воспитания

вышеперечисленных черт характера является предоставление полезной и значимой информации, создающей внутреннюю опору психического образа и вычленяющую в нем смысловой субъективный слой, на основе которого происходит обозначение целей и побуждение человека к их реализации, требуется обращение к образно-эмоциональной сфере будущего офицера.

Образно-эмоциональные дидактические средства – это комплекс дидактических и психологических элементов, пронизанных образно-эмоциональным содержанием. Они активизируют эмоциональные образы курсантов, способствуют выявлению их личностного смысла и мотивируют к учебной деятельности.

Применение образно-эмоциональных дидактических средств в подготовке офицеров предполагает внедрение в структуру военно-профессиональной деятельности курсантов (учебная деятельность, внеучебная деятельность, самостоятельная работа курсантов) образно-эмоционального содержания, способствует переводу теоретического материала в образный, личностно значимый для курсантов. Применяемые в образовательном процессе военного вуза образно-эмоциональные дидактические средства позволяют перевести знания и умения в области информационно-аналитической культуры на личностно-смысловой уровень курсантов, сформировать эмоционально положительное отношение к ним, сделать их личностно значимыми [2].

Построение образовательного процесса на образно-эмоциональной основе позволит управлять эмоциональными образами курсантов, направлять вектор поиска их личностного смысла, выводить их из современной смысловой «анархии» к ценностно-смысловому восприятию служебной деятельности, будет способствовать развитию характера и личности, что, следовательно, повлечет повышение качества профессиональной подготовки курсантов [3].

Рассмотрим значимые виды образно-эмоциональных дидактических средств, применяемых в образовательном процессе курсантов военных вузов с целью формирования информационно-аналитической культуры:

1. Художественные и документальные.

Групповой просмотр художественных и документальных фильмов (в составе отделения, взвода, роты) направлен на активизацию познавательного интереса курсантов, придание эмоционально положительного отношения к применению информационно-аналитических технологий для решения повседневных и служебно-боевых задач. Совместный просмотр фильмов способствует созданию положительного эмоционального фона в курсантском коллективе, помогает сплотить коллектив, что, несомненно, положительно сказывается на процессе формирования информационно-аналитической культуры. После просмотра документальных фильмов проводится обмен мнениями, где курсанты делятся

своими впечатлениями и эмоциями о фильме, обсуждают значение информационных технологий в профессиональной деятельности офицера, рассуждают о возможности внедрения современных цифровых технологий в военно-профессиональную подготовку. Документальные фильмы способствуют визуализации теоретической информации, связанной с информационно-аналитической культурой, которую курсанты получают в ходе освоения учебных дисциплин, активизации их познавательной деятельности, образному отражению и структурированию полученной из различных источников информации.

2. Литературные.

Преподаватель в ходе самостоятельной работы курсантов проводит читальный час. Курсанты по выданному заданию преподавателей читают литературные произведения о искусственном интеллекте, кибербезопасности, информационной защите от хакерских атак и др. По результатам прочтения каждой из книг проходит обсуждение прочитанного, анализ и обобщение полученной информации. Курсанты анализируют полученную информацию, обобщают в рабочих тетрадях и самостоятельно делают выводы о значимости цифровых технологий, о возможностях и опасностях, которые они несут для человека. Эмоциональные образы, возникающие у курсантов, выполняют познавательную функцию, детерминируют познавательную активность, являются связующим звеном эмоциональной и интеллектуальной сфер личности курсанта.

3. Картирование.

Картирование предполагает визуализацию и анализ процесса применения возможностей искусственного интеллекта в военно-профессиональной деятельности будущего офицера Росгвардии.

Технология картирования организуется в три этапа:

– на первом этапе преподаватель совместно с курсантами определяют границы применения искусственного интеллекта в военно-профессиональной деятельности: анализ больших объемов информации, распознавание лиц, автоматическое управление вооружением, автономное определение целей и др., а также этических возможностей их применения;

– на втором этапе преподаватель на флипчарте размещает несколько листов ватмана, на которых совместно с курсантами обозначает понятие искусственного интеллекта, его виды и функции, который в последующем закрепляется отдельно на стене. На следующем листе ватмана обозначаются основные задачи офицера Росгвардии в рамках выполнения повседневных обязанностей и служебно-боевых задач. В дальнейшем курсанты обозначают связи между задачами. стоящими перед офицером и функциями искусственного интеллекта, возможности и улучшения, которые представляет искусственный интеллект при выполнении офицером служебных задач;

– на заключительном третьем этапе курсанты обозначают проблемные места и разрывы в выявленных связях, преподавателем проводится подробная обратная связь, подводятся итоги проведенного занятия.

Картирование посредством визуализации направлено на выработку единого понимания применения искусственного интеллекта для успешной военно-профессиональной деятельности.

4. Музыкальные (образы, созданные различными музыкальными произведениями).

Музыкальные образно-эмоциональные дидактические средства применяются с целью развития чувства ритма и ритмической памяти, эмоциональной сферы и воображения [4]. Рассмотрим пример применения музыкальных образно-эмоциональных дидактических средств в образовательной деятельности и в часы проведения культурных и досуговых мероприятий.

При проведении практических занятий по дисциплине «Огневая подготовка» курсанты в составе взвода размещаются в тире военного вуза. После проверки знаний теоретического материала (условий выполнения упражнений стрельб, материальной части оружия и требований безопасности при его применении) курсанты получают боевые патроны для выполнения упражнений стрельб из стрелкового оружия. По команде преподавателя: «Заряжай!», курсанты снаряжают магазин пистолета боевыми патронами, и ожидают следующей команды «Огонь», одновременно с этим в музыкальной колонке (динамике) тира воспроизводятся звуки разрыва мин и бомб, стрельба пулеметов боевых машин, звуки пролетающего самолета и вертолета, создается звуковая картинка реальных боевых действий. Задача курсантов выполнить результативную практическую стрельбу без промаха в созданных боевых условиях. Таким образом, применение музыкального сопровождения при выполнении стрельб из стрелкового оружия развивает у курсантов воображаемую реалистичность боевых действий, тренирует внимание, морально-психологическую устойчивость, понимание процессов, закономерностей и явлений [5].

В отведенные распорядком дня часы культурно-досуговой работы, командир подразделения (взвода, роты) организует размещение курсантов в комнате информирования и досуга подразделения. Преподаватель включает заранее подобранные мелодии (не более 3-4). Это могут быть отрывки из военных музыкальных произведений о Великой Отечественной войне, военные и торжественные марши. Курсанты слушают музыку и передают мысли и чувства, которые возникают у них во время прослушивания, ассоциативно. По вопросу преподавателя кто-то устно рассказывает о своих мыслях и чувствах, кто-то рисует небольшую картинку на флипчарте, кто-то выражает свои фантазии и воображения в стихах и как следствие развивают составляющие информационно-аналитической культуры.

5. Когнитивные (образы исторических, политических и научных деятелей, созданные путем знакомства с их биографией, изучением их трудов, деятельности и др.).

Применение когнитивных образно-эмоциональных дидактических средств осуществляется в рамках внеучебной деятельности.

Во-первых, преподаватель в часы культурно-досуговой работы демонстрирует курсантам на экране специализированной аудитории интервью с Академиком РАН А.И. Аветисяном «Искусственный интеллект по Иммануилу Канту», после окончания видеоролика, проводится его обсуждение. Курсантам задаются вопросы направленные на проведение анализа полученной информации, выработку решения и возможности применения полученной информации в будущей служебной профессиональной деятельности: «Как развивался искусственный интеллект и когда он зародился?», «Какие проблемы в развитии искусственного интеллекта вы увидели в ходе знакомства с интервью?», «Как с помощью нормативно-правовых документов узаконить применения искусственного интеллекта в различных сферах деятельности?», «Почему технология искусственного интеллекта развивается достаточно медленно?».

Во-вторых, в ходе самостоятельной работы курсанты с помощью электронной библиотеки готовили описание биографии и основных достижений Г.К. Жукова, К.К. Рокоссовского, И.С. Конева и других великих военачальников, при этом они делали упор на аналитических способностях великих полководцев, их способности в короткие промежутки времени анализировать огромный объем информации, критически относится к ней.

Работа над биографиями придала информационно-аналитической культуре личностный смысл для курсантов, данное задание помогло преобразовать теоретический материал в образный, придать ему значимость для курсантов.

6. Цветовые (образы, созданные с помощью цветовых сочетаний).

Для создания у курсантов эмоционально-психологических установок, осознания ими значения информационно-аналитической культуры для будущей военно-профессиональной деятельности применялись методы визуализации информации.

Так в часы самостоятельной работы преподаватель демонстрировал курсантам презентации: «Значение информационно-аналитической культуры в деятельности офицера войск национальной гвардии», «Современные информационные технологии в военно-профессиональной деятельности», «Место информации в современном мире». После знакомства с презентациями было организовано их обсуждение, обмен мнениями, что придало личностное осмысление профессионального развития курсантов, их самосовершенствованию за счет освоения цифровых технологий.

7. Применение образно-эмоциональных дидактических средств на основе информационных технологий (образы в виде графических изображений, мультимедийных презентаций с ярким видеорядом (иллюстрациями, видеоклипами, звуком).

Для перевода знаний и умений курсантов в области информационно-аналитической культуры на личностно-смысловой уровень применялись VR-очки и VR-тренажеры. Они применялись для обучения курсантов работе в условиях боевой готовности и боевых действий, для принятия оперативных решений в сложной обстановке, для распознавания опасностей, получения навыков управления специализированной техникой.

Таким образом, применение образно-эмоциональных дидактических средств позволило активизировать творческий потенциал и индивидуальные возможности курсантов, осознать им свои профессиональные устремления, понять значение информационно-аналитической культуры для их достижения.

Литература

1. *Лазукин В.Ф., Митрофанов Д.В., Лазукина Л.О.* Аспекты развития личности курсанта в военном вузе // Воздушно-космические силы. Теория и практика. 2017. № 3 (3).

2. *Корноухов А.Ю.* Модель формирования информационно-аналитической культуры курсантов вузов Росгвардии / А.Ю. Корноухов, Н.В. Уварина // Инновационное развитие профессионального образования. 2025. № 1 (45). С. 37-43.

3. *Гнатышина Е.А., Щагина Г.В., Уварина Н.В., Савченков А.В.* Внедрение инновационных практик воспитательной деятельности в образовательный процесс вуза. Методические рекомендации. Москва. 2022.

4. *Савченков А.В.* Программа адаптации первокурсников к системе высшего образования/ А.В. Савченков // Вестник интегративной психологии. Журнал для психологов. – Ярославль, Москва: Изд-во «Титул-Яр». 2006. С. 156-157.

5. *Побережнюк О.А.* О формировании мотивации к обучению у курсантов военных вузов / О.А. Побрежнюк. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2019. № 17 (255). С. 200-201. URL: https://moluch.ru/archive/255/58418/ (дата обращения: 03.04.2025).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МЕТОДИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ «ПРОЕКТНЫЕ КАРТЫ» ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТЕМЫ ШКОЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

Живицкая Лина Романовна

аспирант кафедры педагогики школы
Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

E-mail: lima.zhivitskaya.1997@mail.ru

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу опыта использования методики педагогической диагностики «Проектные карты» в рамках работы с учащимися СОО и ООО в процессе индивидуальной исследовательской деятельности.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, индивидуальная исследовательская деятельность, проектные карты.

В образовательном процессе современной школы постоянно происходят изменения, обусловленные, в первую очередь, необходимостью создания условий для развития учащихся исходя из их индивидуальных особенностей. Одним из способов создания данных условий является дифференциация образовательного процесса путем внедрения в него индивидуальной исследовательской деятельности. Согласно А.И. Савенкову, исследовательская деятельность - это особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемая в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящейся на базе исследовательского поведения [1]. В настоящее время, исследовательская деятельность учащихся школ регламентируется ФГОС и ФОП СОО и ООО и реализуется как в рамках урочной системы, так и во внеурочное время. Общая система организации индивидуальной исследовательской деятельности в школе базируется на достижении конкретного результата: продукта, который создается в процессе работы. Однако, сам процесс, как правило, не подвергается особому вниманию и, зачастую, вызывает ряд различных затруднений как у ученика, так и у педагога-руководителя.

Достаточно часто в научной литературе можно встретить информацию о затруднениях при выполнении исследовательской работы или при ее руководстве. Одним из взглядов можно выделить подход к затруднениям исходя из тех основных умений, которые необходимы для ее реализации, например, Иванова М.А., и Старцева С.А. пишут о том, что затруднения скрыты за:

– неумением увидеть и сформулировать проблему исследования;

– неумением на этой основе создать гипотезу как вероятный ответ на поставленный при формулировке проблемы вопрос;

– неумением изучить теорию, имеющую непосредственное отношение к этой проблеме;

– неумением собрать материал для исследования;

– неумением проанализировать и обобщить полученные факты;

– неумением на основе проведенного анализа и обобщения сделать собственные выводы [2].

И это лишь одна точка зрения. С другой стороны, существует мнение о том, что любые затруднения в исследовательской деятельности связаны, например, с неготовностью учащихся к данному виду деятельности, что, в первую очередь, обуславливается низким уровнем мотивации учащихся [3]. Несмотря на различные взгляды на проблему наличия и классификации затруднений в исследовательской деятельности, ее существование не вызывает сомнений. Однако, зачастую, основная группа затруднений в ходе индивидуальной исследовательской деятельности базируется на непонимании со стороны ребенка того, что “Я” хочу. Т.к. одним из основных этапов данного вида деятельности является формулировка темы и определение объекта и предмета исследования, это затруднение проявляется особо ярко.

С целью устранения вышеупомянутого затруднения, может быть использована методика педагогической диагностики “Проектные карты”. В основе методики лежит технология стимуляции образного мышления, ставшая связующим звеном между внутренним миром ребенка и реальным миром. Стоит отметить, что педагогическая диагностика в данном контексте понимается как «познавательно-преобразующая деятельность учителя, включающая рациональную и интуитивную составляющие и имеющая своей целью сопровождение ученика, направленное на его самопознание и самоопределение» и базируется на

«интуитивной диагностике», которая предполагает анализ и систематизацию данных, получаемых учителем в процессе постоянного взаимодействия с учениками [4].

Поэтому, для реализации методики был выбран формат приближенный к мемо картам: карты, несущие в себе интуитивную информацию по трем основным составляющим исследовательской деятельности. Первая категория карт отвечает на вопрос “Что?” Данная категория представляет круг интересов ребенка, его хобби и увлечений в контексте исследовательской деятельности. Вторая категория карт отвечает на вопрос “Как?” и направлена на определение основной предметной области исследования и/или методов исследования. Третья категория карт направлена на выявление затруднений у ребенка и его притязаний: “Хочу?Могу?Надо?” (таблица 1). Стоит отметить, что данная технология была выбрана в связи с ее обширными возможностями, например, учесть интуитивную составляющую выбора в случае, если ребенок “не знает, чего он хочет”. Пример карты приведен на рисунке 1.

Рис.1. Карта «Успех»

Таблица 1.

Описание категорий карт

Категория карт	**Описание категории**	**Состав категории**
1. Хобби и увлечения	Группа карт отвечает на вопрос “Что изучать?” и направлена на выбор объекта и предмета исследования	Кулинария, путешествия, походы, плавание, езда на велосипеде, рыбалка, прогулка с собакой, гончарное дело, танцы, пение, выращивание растений, спорт, наблюдение за звездами, чтение, фотографирование, рисование, тренировки в спортзале, бег на улице, написание песен, игра на гитаре, наука + “пустая карта”
2. Предметная область	Группа карт отвечает на вопрос “Как изучать” и направлена на выбор предметной области и методов исследования	Физика, химия, история, биология, литература, математика, спорт, музыка, изобразительное искусство, география, информатика + “пустая карта”

3. Затруднения и притязания	Группа карт отвечает на вопрос “Что я хочу?Могу?Надо?” и направлена на выявление желаний ребенка, его притязаний и затруднений, поспособствовать и/или устранить которые можно средствами исследовательской деятельности	Коммуникация, исследование, ораторское искусство, баланс, принятие себя, структурированность, успех, понимание себя, поиск пути, профориентация, генерация идей + “пустая карта”

Процесс диагностики затруднений при помощи “Проектных карт” заключается в непосредственном взаимодействии научного руководителя и ребенка в системе “один на один”. Перед юным исследователем ставится задача выбрать по одной карте из каждой категории, которые выкладываются в его поле зрения руководителем и охарактеризовать ее исходя из позиции “Почему именно она?”. Исключением может стать третья категория карт, здесь допускается выбор 2 или 3 карт. Также на выбор в каждой категории представляется одна пустая карта, которую ребенок может выбрать при условии, что все остальные ему не подходят.

На основе полученной информации, руководитель может не только “услышать”, что интересно ребенку, что его беспокоит или радует, но и имеет скелет для дальнейшего построения индивидуального маршрута работы для достижения необходимого результата, причем не только результатов самой исследовательской деятельности, но и результатов, которые ребенок выделил для себя, выбирая 3-ю категорию карт.

Пилотное внедрение методики было реализовано на базе одной из общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга в период с 2021 по 2024 год. В апробации приняли участие учащиеся 7-11 классов выполняющие индивидуальные исследования и педагоги образовательного учреждения, являющиеся научными руководителями индивидуальных исследовательских работ.

На основе пилотного внедрения, рефлексии и анализа полученного педагогического опыта, были получены данные, которые демонстрируют успешное включение методики в образовательный процесс конкретной школы. В качестве примера может быть рассмотрен опыт выстраивания индивидуальной исследовательской деятельности педагогом-руководителем исследовательской работы одного из учащихся, первичные эмпирические данные о котором представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Первичные эмпирические данные.

Ученик	Класс	Выбор карт
П.	7	1. Кулинария 3. Ораторское искусство 2. Физика 4. Принятие себя

Конкретизируем, ученик П. являлся учеником 7 класса с выраженной тревожностью и абсолютным непониманием того, чего он хочет. Ученику были предложены карты в соответствии с методикой и предложено сделать выбор, сопровождая его комментариями о том, что он "видит" в том или ином изображении. Ответ ученика П. звучал следующим образом: "Я выбрал первую карту, потому что я тут вижу повара, при этом я обожаю готовить, печь и вообще проводить время на кухне. На второй карте я вижу магнит, атом, я решил, что это физика, она мне наиболее интересна потому, что ее ведет любимый учитель. 3-й картой я выбрал ту, где человек уверенно выступает на публике, не боится и не сомневается в себе, в дополнение к ней я взял карту, на которой, как мне кажется, показана любовь к себе".

На основе анализа полученной информации от учащегося, было принято решение о выстраивании индивидуального маршрута с позиции изучения одного из разделов кулинарии и параметров блюд, входящих в этот раздел, наиболее интересующего ребенка с помощью эмпирических методов исследования и рассмотреть зависимость качества блюда от физических параметров. Стоит отметить, не обошлось без включения в работу качественных методов оценки, таких как органолептический анализ в соответствии с ГОСТ. Исходя из вышесказанного, руководителем совместно с учащимся была сформулирована тема исследовательской работы: "Влияние коэффициента динамической вязкости теста на органолептические свойства панкейков: создание идеального рецепта".

Далее работа над индивидуальным исследованием ученика П. строилась исходя из его целей: повысить навыки ораторского мастерства, уменьшить страх сцены и, постепенно, прийти к принятию себя таким, какой есть, параллельно углубляясь в методы научного познания. Например, достижение данных целей достигалось за счет не только кропотливой работы с особым вниманием к деталям, но и длительных упорных репетиций и подготовке к участию в публичных мероприятиях, конкурсах и научно-практических конференциях. Также, одним из факторов успешного достижения поставленных целей, стало общение ученика с преподавателями и учеными, представителями различных учебных и научных заведений. Стоит отметить, что работа над индивидуальным исследованием ученика П. продолжалась в течение 2 лет и была успешно реализована и

представлена на научно-практической конференции регионального и всероссийского уровней.

Подводя итог, результат пилотного внедрения методики педагогической диагностики в процесс реализации индивидуальной исследовательской деятельности одной из общеобразовательных школы Санкт-Петербурга может быть охарактеризован как достаточно успешный. Стоит отметить, что методика “Проектные карты” дала не только возможность сформулировать тему индивидуального исследования, но и позволила педагогам “услышать” ребенка при выстраивании дальнейшего маршрута работы.

Литература

1. *Савенков А.И.* Методика исследовательского обучения младших школьников: учебно-методический комплект / А.И. Савенков; А.И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – Самара: Учеб. лит., 2007.

2. *Иванова М.А.* Трудности в руководстве исследовательской деятельностью школьников / М. А. Иванова, С. А. Старцева // Евразийский союз ученых. 2016. № 28-1. С. 58-61.

3. *Ефимова Л.П.* Развитие готовности подростков к проектной деятельности как педагогическая проблема / Л. П. Ефимова, З. М. Явгильдина // Интернет-журнал Науковедение. 2015. Т. 7. № 2(27). С. 133.

4. *Гутник И.Ю.* Методы интуитивной педагогической диагностики в исследовании проблемы отчуждения учащихся от школы / И. Ю. Гутник // Школа будущего. – 2015. – № 5. – С. 116-122.

ЦИФРОВОЙ ТЬЮТОРИНГ В РКИ: АВТОМАТИЗАЦИЯ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ЧЕРЕЗ ЧАТ-БОТ

Го Дань

аспирант Института русского языка
Российского университета дружбы народов,
Москва, Россия

E-mail: 3284360771@qq.com

Аннотация. В статье исследуется применение чат-бот MyRUSkeybot в обучении русскому языку как иностранному (РКИ). Результаты показывают, что использование чат-бота способствует расширению словарного запаса, повышению мотивации и вовлечённости студентов, обеспечивая гибкость и доступность обучения.

Ключевые слова: чат-бот, русский язык как иностранный, цифровой тьюторинг, автоматизация обратной связи, искусственный интеллект в образовании.

Введение.

В условиях глобализации растёт спрос на изучение русского языка как иностранного. Однако традиционные методы преподавания сталкиваются с ограничениями в своевременности и персонализации обратной связи [1]. Бурное развитие технологий искусственного интеллекта открывает новые возможности в сфере образования. В частности, появление диалоговых систем, таких как чат-боты, предоставляет обучающимся новые интерактивные платформы. Эти интеллектуальные системы способны имитировать человеческий диалог, предоставляя обучающимся мгновенную языковую практику и обратную связь, что значительно улучшает их учебный опыт. Было показано, что использование чат-ботов в изучении иностранных языков не только увеличивает количество практических занятий, но и повышает мотивацию и вовлечённость обучающихся [2]. Обратная связь в преподавании РКИ играет ключевую роль в развитии языковых навыков. Однако традиционные механизмы ограничены временем и ресурсами преподавателей [3]. Исследование возможностей автоматизации обратной связи с помощью чат-ботов приобретает особую актуальность.

Целью данного исследования является изучение эффективности применения чат-бота в качестве инструментов цифрового тьюторинга в преподавании РКИ, с особым акцентом на автоматизацию обратной связи.

Материалы и методы исследования.

Для оценки эффективности использования чат-ботов в обучении РКИ было проведено экспериментальное исследование, включающее следующие этапы:

Внедрение чат-бота: использован чат-бот MyRUSkeybot, предназначенный для обучения лексическим единицам студентов-иностранцев, изучающих русский язык. Бот ежедневно предлагал пользователю одно из 100 наиболее частотных слов русского языка с комментариями, вопросами и заданиями.

Выбор участников: В исследовании приняли участие 50 студентов уровня А1, изучающих русский язык в китайских университетах.

Процедура исследования:

- Предтестирование: Оценка исходного уровня лексических знаний участников.
- Использование чат-бота: Ежедневное взаимодействие с ботом в течение 4 недель.
- Посттестирование: Повторная оценка лексических знаний для измерения прогресса.

Методы анализа данных: Сравнение результатов предтестирования и посттестирования для оценки прогресса в изучении лексики; анкетирование участников для выявления их мнения о работе с чат-ботом.

Основные результаты.

Результаты исследования подтвердили эффективность использования чат-ботов в обучении РКИ. В частности, были выявлены следующие аспекты. Во-первых, отмечено значительное улучшение лексических навыков обучающихся. Так, после четырёхнедельного взаимодействия с чат-ботом средний балл участников в посттестировании повысился примерно на 25% по сравнению с результатами предтестирования. Это свидетельствует о том, что чат-боты способствуют расширению словарного запаса студентов. Во-вторых, чат-бот оказался эффективным в плане повышения мотивации и вовлечённости в процесс обучения. Около 70% участников исследования отметили, что ежедневное взаимодействие с чат-ботом способствовало их интересу к изучению языка и обеспечило более регулярное выполнение учебных занятий. В-третьих, большинство студентов подчеркнули удобство использования чат-бота, отмечая возможность практиковаться в любое время и в любом месте. Это подтверждает

потенциал чат-ботов как доступных и гибких инструментов для самостоятельного обучения.

Таким образом, интеграция чат-бота в процесс обучения РКИ способствует не только улучшению языковых навыков, но и повышению мотивации и вовлечённости студентов, обеспечивая при этом гибкость и доступность обучения. Однако для достижения наилучших результатов рекомендуется сочетать использование чат-ботов с традиционными методами преподавания, учитывая их взаимодополняющие преимущества.

Заключение.

Использование чат-бота MyRUSkeybot в обучении РКИ демонстрирует значительный потенциал в повышении эффективности образовательного процесса. Он способствуют расширению лексического запаса студентов, повышению их мотивации и вовлечённости, а также обеспечивают гибкость и доступность обучения. Таким образом, интеграция технологий искусственного интеллекта, в частности чат-ботов, в преподавание РКИ открывает новые перспективы для персонализации и оптимизации учебного процесса. Для достижения наилучших результатов рекомендуется комбинировать использование чат-ботов с традиционными педагогическими подходами, обеспечивая комплексное развитие языковых навыков обучающихся.

Литература

1. *Дзюба Е.В.* Искусственный интеллект в методике обучения русскому языку как иностранному / Е. Дзюба, С. Еремина, Е. Мушенко // Педагогическое образование в России. – 2023. – Т. 6. – С. 178-189.

2. *Elnikova S.I.* Искусственный интеллект в системе обучения РКИ и оценке уровня владения русским языком как иностранным: Artificial intelligence in RFL learning and evaluation system / S. Elnikova // Russkii iazyk za rubezhom. – 2020.

3. *Просвиркина И.И.* Современные технологии в методике преподавания русского языка: взгляд изнутри / И. Просвиркина // Ученые записки Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. – 2019. – Т. 1. – № 26. – С. 13.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И РЕСПУБЛИКЕ УЗБЕКИСТАН: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

Бахтиярова Донохон Улугбек кизи

магистрант 2 года обучения
направления «Педагогическое образование»
филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте,
Ташкент, Республика Узбекистан

E-mail: donoxonbaxtiyarova@gmail.com

Панова Любовь Дмитриевна

кандидат педагогических наук,
заместитель декана по учебно-методической работе,
старший преподаватель кафедры образовательных технологий
факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

E-mail: Idpanova@yandex.ru

Аннотация. Статья рассматривает роль информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в системе повышения квалификации педагогических кадров в Российской Федерации и Республике Узбекистан. Анализируется различные формы обучения педагогических сотрудников, их преимущества и ограничения, о также особенности регулирования процесса повышения квалификации в этих странах. Особое место уделяется необходимости развития цифровых компетенций педагогов в условиях современной цифровизации образования. Статья подчеркивает важность адаптации системы повышения квалификации к требованиям «цифрового мира» и формирования конкурентоспособных специалистов в сфере образования.

Ключевые слова: ИКТ, повышения квалификации, педагогические кадры, цифровизации образования, Россия, Узбекистан, непрерывное профессиональное развитие, дистанционное обучение.

Цифровизация объективно необходима современной школе, чтобы сделать процесс образования более гибким, приспособленным к реалиям сегодняшнего дня, формированию конкурентоспособных профессионалов в нарождающемся «цифровом мире» [1]. В связи с этим ответственность по формированию и усвоению цифровых навыков современного поколения ложится на плечи преподавателей, которые в современном мире значительно отстают от своих учеников по использованию современных технологий. Поэтому актуальной задачей становится повышение квалификации педагогических кадров с учетом требований цифровой эпохи.

Система повышения квалификации педагогических специалистов обеспечивать педагогов необходимыми знаниями и навыками в области ИКТ, формируя их цифровую культуру. Это позволит им уверенно использовать новые технологии в образовательном процессе.

В России организация учебного процесса в системе повышения квалификации регламентируется Федеральным законом №273-ФЗ, предусматривающим обязательное обучение не реже одного раза в три года с использованием как традиционных, так и дистанционных образовательных технологий. В то время как в Республике Узбекистан учебный процесс в рамках непрерывного профессионального развития педагогов характеризуется гибкостью и включает разнообразные формы обучения, такие как двойное обучение (сочетание теоретической подготовки и практики на рабочем месте) и мобильные курсы, проводимые образовательными организациями. Формы непрерывного повышения квалификации учителей варьируется по критериям, представленным в таблице 1:

Таблица 1.

Формы повышения квалификации педагогических кадров в Республике Узбекистан и Российской Федерации.

Критерии	**Узбекистан**	**Россия**
Основные формы	✓ Отдельное от производства (очное обучение) ✓ Без отрыва от работы ✓ Дистанционное обучение	✓ Очное обучение ✓ Заочное/дистанционное обучение ✓ Семинары, вебинары ✓ Стажировки

	✓ Двойное обучение (теория + практика) ✓ Самостоятельное обучение ✓ Альтернативные формы	✓ Курсы переподготовки
Дистанционное обучение	Используются ИКТ и интернет, возможны онлайн-лекции и интерактивные занятия	Активно применяется, включает вебинары, электронные курсы, тестирование.
Практико-ориентированное обучение	Двойное обучение: теория в образовательном центре, практика на рабочем месте	Стажировки, мастер-классы, обмен опытом между педагогами.

Периодичность повышения квалификации также различается. В России она обязательна раз в три года, в Узбекистане – раз в пять лет [3]. Длительность курсов в России составляет от 72 до 216 часов (не менее 108 часов по ФГОС НОО, ООО 2021 г.) [2], в Узбекистане – не менее 100 часов [3].

Эту информацию можно увидеть подробно ниже, в таблице 2:

Таблица 2.

Продолжительность прохождения повышения квалификации педагогических специалистов в России и Узбекистане.

Критерии	Россия	Узбекистан
Длительность прохождения (время)	Раз в 3 года	Раз в 5 лет
Длительность прохождения (часы)	Не менее 108 часов	Не менее 100 часов

ИКТ играют ключевую роль в модернизации системы повышения квалификации педагогических кадров. Опыт России и Узбекистана демонстрирует различные подходы к организации этого процесса. Несмотря на различия в формах, периодичности и длительности обучения, обе страны стремятся к интеграции ИКТ в образовательный процесс и развитию цифровых компетенций педагогов. Эти меры способствуют поддержанию высокого уровня профессиональной

компетентности педагогических работников и обеспечивают их готовность к эффективному выполнению своих обязанностей в современных условиях [4].

Литература

1. *Ляньцень В.* Система педагогического образования в России и КНР на современном этапе: структурно-содержательный аспект // Альманах современной науки образования. 2012. № 9. С. 36-38.

2. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Правительственный портал Российской Федерации: http://www.kremlin.ru/act

3. Постановление Президента Республики Узбекистан от 21 июня 2024 года No ПП-231 «О дополнительных мерах по совершенствованию системы непрерывного профессионального развития работников дошкольных и школьных образовательных организаций».

4. *Беспалько В.П.* Основы теории педагогических систем. Воронеж: Изд-во Воронежского 30 гос. ун-та, 1997. – 304 с.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Лабунский Сергей Анатольевич

соискатель факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

E-mail: mertyk2006@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируется роль интерактивных технологий в управлении системой образования в вузах. Рассматриваются основные виды интерактивных средств, их преимущества и возможности для повышения эффективности образовательного процесса и управления качеством высшего образования. Подчеркивается необходимость интеграции инновационных технологий в управленческие практики для адаптации к современным вызовам и формирования гибкой системы обучения.

Ключевые слова: интерактивные технологии, высшая школа, управление системой образования, инновации, эффективность.

Современная система высшего образования сталкивается с быстрыми изменениями, вызванными развитием информационно-коммуникационных технологий, глобализацией и требованиями к качеству подготовки специалистов. В этих условиях особую актуальность приобретают интерактивные технологии, способствующие не только повышению качества учебного процесса, но и совершенствованию систем управления образованием. Интерактивные средства позволяют более гибко реагировать на вызовы времени, оптимизировать управление ресурсами и повысить уровень участия всех участников образовательного процесса.

Вместе с тем, психолого-педагогический анализ традиционно сложившихся форм, методов и средств организации и проведения занятий в учебных заведениях показывает, что в учебном процессе преобладает репродуктивность при восприятии и усвоении информации. Традиционные формы, методы, средства обучения предполагают в основном деятельность преподавателя по передаче

информации. Попытки ввести элементы активизации учащихся, например, с помощью проблемного обучения, часто сводятся к постановке преподавателем по ходу занятия определенной задачи и раскрытию им же самим поднятой проблемы [1, 2].

Вышесказанное определяет необходимость будущих специалистов использовать новые методы интерактивных форм обучения, что обусловлено изменением всех сфер жизни нашего общества. Рассматривая необходимость применения интерактивных форм обучения можно отметить, что современное образование открывает перед педагогом широкий выбор решений теоретических и практических задач. Используя различные формы, средства, методы активной педагогики, получившие название интерактивных.

Интерактивные технологии – это методы и инструменты, которые позволяют учащимся активно участвовать в процессе обучения, взаимодействовать друг с другом и с преподавателями. Они включают в себя: мультимедийные средства (видео, анимации, презентации); онлайн-платформы (системы управления обучением (LMS), форумы, чаты); симуляции и игровые элементы (виртуальные лаборатории, деловые игры). Внедрение интерактивных технологий в систему управления обусловлено необходимостью создания условий для более прозрачного, гибкого и адекватного реагирования на внутренние и внешние изменения образовательной среды, особенно в условиях цифровой трансформации образования.

В последнее время интерактивные технологии внедряются во все сферы деятельности, в том числе и в образовательный процесс. Целью данных технологий является организация учебного процесса, проверка текущей успеваемости студентов, а также формирование профессиональных компетенций, которые необходимы для освоения будущей специальности [10].

Использование интерактивных технологий в системе высшего образования способствует повышению заинтересованности студентов к дисциплине и повышает их мотивацию к процессу обучения.

С развитием технологий искусственного интеллекта (ИИ) появляется возможность создания более персонализированных образовательных решений. ИИ может анализировать данные о студентах, их успеваемости и предпочтениях, предлагая адаптивные учебные пути и материалы. Это позволит каждому студенту учиться в своем темпе и стиле, что значительно повысит эффективность образовательного процесса [8].

Как подчёркивает Гущин Ю.В. – социальные сети становятся важным инструментом для создания сообществ учащихся и преподавателей. Платформы, такие как Zoom или Microsoft Teams, могут использоваться для организации групповых проектов и обсуждений, что способствует развитию навыков

сотрудничества и коммуникации. Коллаборативное обучение в таких условиях позволяет студентам обмениваться знаниями и опытом, что обогащает учебный процесс [2].

Гибридное обучение, сочетающее очные занятия с онлайн-компонентами, становится все более популярным. Эта модель позволяет студентам получать доступ к материалам в удобное время и месте, а также взаимодействовать с преподавателями и однокурсниками как в классе, так и в виртуальной среде. Гибридные форматы обучения могут быть адаптированы под разные дисциплины и потребности студентов.

Перечислим некоторые преимущества использования интерактивных технологий:

- увеличение вовлеченности студентов: интерактивные методы способствуют активному участию студентов в учебном процессе;
- персонализация обучения: возможность адаптации материалов под индивидуальные потребности студентов;
- развитие критического мышления: студенты учатся анализировать информацию, делать выводы и принимать решения;
- стимулирование сотрудничества: Групповые проекты и обсуждения способствуют развитию командной работы.

Наиболее актуальными являются кейсы внедрения LMS-платформ, автоматизированных систем оценки и мониторинга результатов обучения, а также платформ для электронного взаимодействия между участниками образовательной среды. Примером может служить использование систем аналитики для определения проблемных зон и своевременного реагирования на них.

Интерактивные технологии являются эффективным инструментом управления в системе высшего образования. Их использование способствует модернизации управленческих практик, повышению качества образования и развитию гибких, адаптивных систем обучения. Учёные Ступина С.Б., Панасюк В.П., подчёркивают, что в будущем ожидается дальнейшее расширение спектра технологий и их интеграция в комплексные системы управления университетами, что позволит повышать уровень конкурентоспособности образовательных учреждений [3, 5].

В ходе интерактивного взаимодействия происходит активизация познавательной деятельности студентов, повышение их самостоятельности и инициативности. Совместная деятельность обучающихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит в этот процесс свой

особый индивидуальный вклад, что идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности, ценностями.

Интерактивные технологии открывают новые горизонты для высшего образования, делая его более доступным, эффективным и адаптивным к потребностям студентов. Для успешного внедрения этих технологий необходимо учитывать как технические, так и культурные аспекты образовательного процесса. Важно создавать поддерживающую среду, где преподаватели могут развивать свои навыки работы с новыми инструментами, а студенты – активно участвовать в обучении. Необходимо преодолеть существующие барьеры и обеспечить поддержку как со стороны администрации вузов, так и со стороны преподавателей. Будущее высшего образования зависит от способности образовательных учреждений адаптироваться к новым условиям и использовать все возможности, которые предоставляют современные технологии.

Назовём некоторые рекомендации по внедрению интерактивных технологий:

1. Обучение преподавателей: организовать регулярные тренинги для преподавателей по использованию интерактивных технологий.

2. Создание инфраструктуры: обеспечить наличие необходимого оборудования и программного обеспечения для использования интерактивных методов.

3. Поддержка со стороны администрации: важно, чтобы руководство вузов поддерживало инициативы по внедрению новых технологий.

4. Обратная связь от студентов: регулярно собирать отзывы студентов о применении интерактивных технологий для их дальнейшего улучшения.

Интерактивные технологии, направленные на активизацию учебно-познавательной деятельности в высшей школе и их использование расширяет возможности и эффективность активного обучения. Активное обучение на современном этапе развития представляет собой психолого-педагогическую концепцию организации учебного процесса и использования методов его ведения. В широком понимании активное обучение предполагает такую организацию учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности студентов за счет комплексного использования организационных, управленческих и педагогических средств. Активное обучение на дидактическом уровне может рассматриваться как обусловленная, мотивированная, направленная на достижение образовательных целей и определяемая внутренним отношением к ней деятельность субъектов учебного процесса.

Интерактивные технологии имеют потенциал изменить ландшафт высшего образования, способствуя созданию более динамичной и инклюзивной образовательной среды. Их успешное внедрение требует комплексного подхода, включающего подготовку кадров, техническое обеспечение и поддержку инновационных инициатив со стороны образовательных учреждений.

Литература

1. *Мазлова Е.А., Куликова О.А.* Современные интерактивные технологии в системе высшего образования / Инженерное образование и вызовы культуры в XXI веке / Сборник материалов II-ой Международной научно-методической конференции «Наука, образование, молодежь в современном мире». Том Часть 2. Под редакцией Л.В. Волковой, О.М. Смирновой, М.Н. Филатовой. 2017 С. 52-56.

2. *Гущин Ю.В.* Интерактивные методы обучения в высшей школе / Ю.В. Гущин // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 2. С. 1-18.

3. *Ступина С.Б.* Технологии интерактивного обучения в высшей школе: Учебно-методическое пособие. - Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с.

4. *Хаширова Т.Ю., Малухова Ф.В., Балкизова Ф.Б., Апшева С.Ю.* Применение цифровых технологий в управлении образовательной организации // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 2. С. 58

5. *Панасюк В.П.* Управление образованием и образовательными системами: состояние, тенденции, проблемы и перспективы // Образование и наука. 2017. № 19 (2)

6. *Лаптева С.В.* Информационные технологии в высшем образовании // Современное педагогическое образование. 2023. № 2. С. 120-125

7. *Альтиментова Д.Ю., Рожко К.А.* Информационные технологии в образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 11. С. 826–830.

8. Новые информационные технологии в образовании: Сборник научных трудов 18-й международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании» (Применение технологий «1С» для развития компетенций цифровой экономики) 30-31 января 2018 г. /Под общ. ред. проф. Д.В. Чистова. Часть 1.– М.: ООО "1С-Паблишинг", 2018. – 586 с.

9. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие / сост. Т.Г. Мухина. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с.

10. Интерактивные технологии в вузе: сборник методических разработок занятий / под ред. М. М. Рамазановой. – Махачкала: Издательство ДГУ, 2024. – 240 с.

11. *Бондаревская Е.В.* Методологические проблемы становления педагогического образования университетского типа / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2010. – № 9. – С. 73-84.

ПОЗИЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СТУДЕНТАМИ

Ахметов Ахмаджон Абдуллаевич

магистрант 2 года обучения
направления «Педагогическое образование»
филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте,
Ташкент, Республика Узбекистан

E-mail: asd1771@icloud.com

Аннотация. В статье рассматривается ключевая роль и многогранная позиция преподавателя высшего учебного заведения в процессе взаимодействия со студентами. Автор утверждает, что главнейшая задача педагога выходит за рамки передачи знаний и заключается в помощи студенту найти себя в профессиональной жизни после окончания вуза. Подробно анализируются современные подходы к педагогической деятельности, такие как фасилитация (раскрытая через труды К. Роджерса и А.С. Димухаметовой), консультирование и модерация учебного процесса. Делается акцент на необходимости создания доверительной, поддерживающей атмосферы и использования интерактивных методов для повышения вовлеченности, и продуктивности студентов. Автор приходит к выводу, что эффективность образовательного процесса и конечные результаты учащихся напрямую зависят от личностных и профессиональных качеств преподавателя, который должен выступать не только как специалист в своей области, но и как наставник, мотиватор и фасилитатор, способный к постоянному саморазвитию.

Ключевые слова: позиция преподавателя, фасилитация, педагогическое взаимодействие, модерация учебного процесса, консультирование студентов, поддержка студентов, наставничество в вузе, профессиональные качества педагога, личностные качества педагога, эффективность образовательного процесса.

На мой взгляд, существуют несколько важных, позиций преподавателя в процессе взаимодействия со студентами, в высшем учебном заведении. Но, в своей

профессиональной деятельности, преподаватель должен быть высококвалифицированным специалистом в своем деле. И первоочередная цель преподавателя, конечно же помочь каждому студенту, достичь определенных возможностей, успехов в учебе, раскрыть свои таланты среди своих однокурсников и перед руководством университета, но главнейшая задача преподавателя, заключается в том, чтобы студент смог себя найти в жизни, в дальнейшем после окончания высшего учебного заведения работать по своей профессии. Нам следует учитывать и понимать все особенности преподавательской деятельности, который заключается в том, что основной обязанностью преподавателя является давать правильное руководство студентам, объяснять темы, помогать в освоении материала, также быть опорой и поддержкой в реализации потенциала студента. Следовательно, нужно давать возможность каждому ученику проявиться, хвалить за успехи и не грубить даже если студент совершил ошибки, а наоборот постараться сделать так, чтобы в дальнейшем ученик не совершал одни и те же неправильности. Также в первую очередь сама система образования и приоритеты университетов должны быть выстроены правильно, только при хорошо выстроенном плане и целей можно достичь эффективных результатов и предотвратить плохие последствия. Иными словами, позиция педагога очень сильно влияет на результативность студентов.[48]

В настоящее время учителя все больше обращаются и используют такое понятие как фасилитация. В научных работах известного американского психолога Карла Роджерса данный термин используется и вбирает в себя три основных момента, такие как: педагогика, философия и психология. Исходя из этого, можно сделать вывод, что фасилитация является важным элементом в учебном процессе, то есть квалифицированный педагог должен иметь знания в области философии, психологии и педагоги. Помимо этого, данные знания должны воплощаться на практике при решении сложных ситуаций или же реализации своей деятельности.

По словам квалифицированного психолога А.С. Димухаметовой фасилитация является процессом взаимодействия преподавателей и студентов. По моему мнению, данная терминология является тоже верной так как коммуникация между преподавателем и студентом очень нужна для достижения поставленных задач. Также данный психолог выделяет основные элементы фасилитации такие как: честность, поддержка и четкое понимание. Например, если студент не понял тему он не должен бояться попросить помощи, а наоборот быть честным и открытым к диалогу с учителем. Также сам педагог должен быть инициатором обсуждений многих тем, чтобы проявить эмпатию и понять позиции студента.[49]

[48] Спивакова В.В. Педагогическое общение в системе «преподаватель -студент». Г. Ставрополь. 2008. С.247-249.

[49] Шибаев В.П., Шибаев Л.М. Эффективные формы взаимодействия преподавателя и студентов в условиях современного вуза. г. Ставрополь. 2018. С.313.

Исходя из вышеперечисленных определений понятию фасилитация мы можем сделать вывод, что это именно тот самый термин, который дает стимуляцию обучения предметов, а также правильно выстроенное взаимодействие между педагогом и учеником. Другими словами, учителя являются фасилитаторами, которые должны и обязаны оказывать поддержку молодому поколению и повышать продуктивность учебно-образовательного процесса в вузах. Когда педагог дает поддержку студенту, то это ученику открывает возможность воплощать свои идеи и правильно их реализовывать во благо обществу. Преподаватель является важным наставником ученика, потому что так или иначе он воздействует на умственную деятельность, который помогает в развитии креативного мышления и способствуют решению сложных задач. Студенты считают своих учителей помощниками, так как именно они дают путь к поиску каких-либо решений. Данная функция педагога помогает выстроить доверительные, открытые и уважительные отношения. Но стоить заметить, что функции педагога меняются в процессе учебного процесса, потому что каждый ученик уникален и поэтому с разными студентами выстраиваются разные отношения, но преподаватель должен стараться относиться ко всем одинаково и помогать каждому.

Знаменитые и компетентные представители Санкт-Петербургской научной школы Владимир Алексеевич, Нина Федоровна и Александра Павловна утверждают, что обучающая деятельность заключается в консультировании, который может быть в форме как дистанционно, так и непосредственно. Консультировать означает рекомендовать и советовать. В данном случае педагог дает постоянную консультацию в учебном плане для того, чтобы студент смог освоить темы предмета. Также консультирование учителя нужно для решения проблемных ситуаций у ученика. Например, если студент обеспокоен и у него проблема он всегда сможет обратиться к учителю, поэтому в данном случае педагог не должен отказывать в проявлении помощи, а наоборот проконсультировать, ведь это является один из функций преподавания. По моему взгляду, чтобы ученики могли само реализоваться и добиться эффективных результатов, не только у самого студента должна быть цель, но и у педагога. Цель педагоги является в первую очередь дать знания и стимулировать студентов в получении этих знаний.[50]

В дополнение, учителя должны быть профессиональными модераторами и креативными личностями. Так как это поможет провести урок интересно и интерактивно. Монотонное объяснение преподавателя заставляет учеников скучать, поэтому педагог должен придумывать интересные способы преподнесения материала. Модерация представляет собой использовать приемы,

[50] Щелкунов С. А. Оптимизация преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин в вузе. г. Москва. 2000. С.56-95.

методы и способы, которые помогают организовать учебный процесс эффективно и познавательно. Например, педагог может давать групповые задания, это помогает студентам сплотиться и обменяться знаниями, мнениями и суждениями. Также использовать различные интерактивные игры вовремя семинарах, такие как решение кроссвордов, викторины или выступления презентаций. Следовательно, модерация воплощает креативные качества студента. Педагог, используя модерацию повышает активность и продуктивность учеников, то есть это позволяет вовлечь студента в учебно-образовательный процесс. Позиция педагога должна быть такой, чтобы создать отличную атмосферу на уроке, чтобы студенты чувствовали интерес и вовлеченность. Данный метод к дополнению помогает студентам наладить отношения между друг другом, что впоследствии устранит конфликты.

Деятельность педагога заключается не только работа с информацией, но и на работе с индивидуальным опытом учеников. Учитель должен анализировать потребности, идеи, мнения, поведение и цели студентов. После проведения анализа учитель сможет выстроить план обучения, при котором студенты захотят следовать ему для достижения своих задач. По моему мнению педагог должен с каждым днем совершенствоваться и развиваться, так как сейчас в современном мире идет большой поток информации. Например, с развитием технологий, в настоящее время учитель должен уметь пользоваться компьютером и нужными программами, тем более учитывая, что сейчас развивается и дистанционное обучение. Поэтому преподаватель, который многосторонне развивается сможет и студентам дать мотивацию в обучении, а также сможет лучше понять молодое поколение.

Вывод данного вышеуказанного анализа заключается в том, что от позиции педагога будет зависеть учебный процесс и результат учеников. Взаимодействие учителя с учеником должно выстроиться так, чтобы студент захотел учиться и получать знания. Поэтому задачи и обязанности преподавателя являются не простыми, но весьма реалистично реализуемыми. Следовательно, педагогу следует обладать не только профессиональными качествами, но и личностными. По моему мнению, что компетентный и честный учитель сможет вложить в ученика много хороших качеств, а также добиться успеха, ведь у каждого великого психолога, ученого, политика и т.д. был свой наставник.

Литература

1. *Спивакова В.В.* Педагогическое общение в системе «преподаватель – студент». Г. Ставрополь. 2008. С. 247-249.

2. *Шибаев В.П., Шибаев Л.М.* Эффективные формы взаимодействия преподавателя и студентов в условиях современного вуза. г. Ставрополь. 2018. С. 313.

3. *Щелкунов С.А.* Оптимизация преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин в вузе. г. Москва. 2000. С.56-95.

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Ильина Ксения Алексеевна

студент Института психологии и образования Казанского (Приволжского) Федерального Университета, руководитель проекта «Оранжевый помощник», Казань, Россия

E-mail: Ilinaksenia02030@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена анализу педагогической литературы, что позволило выделить современные формы взаимодействия педагогов и родителей в учебном процессе. Рассмотрены и описаны традиционные и инновационные (современные) формы взаимодействия. Также описана инновационная форма – образовательный интернет-сайт, который является проектом, разрабатываемым автором статьи.

Ключевые слова: взаимодействие педагогов и родителей, инновационные формы, традиционные формы, родители, учитель, младшие школьники.

Взаимодействие педагогов с родителями является основополагающим фактором в учебном процессе младших школьников. Процесс их взаимодействия должен быть целенаправленным.

Кроме того, в современном мире взаимодействие школы и семьи влияет на эффективность обучения и гармоничность воспитания, развития, становление «Я» ребенка. Однако, важно понимать в каких формах можно осуществлять данный процесс.

Проанализировав педагогическую научную литературу мы выделили различные формы взаимодействия педагогов и родителей.

Авторы С.С. Нестерова, Е.В. Головнева, Н.А. Головнева, Р.Н. Искандарова, А.А. Моторина, в своих исследованиях выделяют традиционные и современные формы взаимодействия.

1. Традиционные формы, которые включают в себя беседы, проведение праздников совместным трудом, переписка с родителями, консультации, родительский комитет, посещение семьи, включение родителей в школьное самоуправление, родительское собрание [1, 3, 4].

Посещение семьи – классный руководитель знакомиться с семьей, условиями проживания учащегося. Во время беседы учитель выясняет интересы, увлечения, склонности ученика, узнает об его отношении к родителям и школе. В это время педагог может рассказать родителям об успеваемости их ребенка, предложить рекомендации по организации учебно-воспитательного процесса дома и т.д. [4].

Вовлечение родителей в школьное самоуправление - законные представители учащихся официально не входят в состав школьного коллектив, однако они не меньше педагогов заинтересованы в эффективной деятельности образовательного учреждения [4].

Родительский комитет, который представляет собой орган, где присутствуют наиболее опытные и инициативные родители. Он работает на основе положения о родительском комитете школы. Данный орган совместно с классным руководителем, следуя его руководству, разрабатывает планы, организует подготовку и проведение подготовленных мероприятий, с целью установления контактов и оказанию поддержки родителям. Также анализирует процесс, оценивает результаты, подводит итоги взаимодействия [4].

Переписка с родителями – письменная форма информирования родителей о детях, образовательном процессе, способ получения дополнительной информации о семье ребенка [4].

Однако это тот случай когда в традиционную форму получилось привнести что-то современное, потому что при переписках можно использовать цифровые технологии. Следующая форма также может включать в себя ИКТ [4].

Родительские собрания - одна из самых популярных традиционных форм. В зависимости от основной цели, выделяют несколько видов родительских собраний: организационные, итоговые, собрания по плану психолого-педагогического просвещения, четвертные, собрания-диспуты, тематические и т.д. [4].

2. Инновационные формы, которые включают в себя круглые столы; родительские университеты; конференции; деловые игры; семинары-практикумы; ринги; дни открытых дверей; диспут-размышление по проблемам; обмен опытом; семейные клубы; привлечение других специалистов; сетевое взаимодействие; родительские вечера; устный педагогический журнал; тренинги; родительские чтения; общественный смотр знаний, час вопросов и ответов и т.д. [1, 3, 4].

Родительские тренинги, где происходит формирование доброжелательных и доверительных взаимоотношений в системе педагог-родитель, что обычно происходит в присутствии школьного психолога [3].

Родительские университеты, где пары проводятся в параллели классов. Данная форма обучения позволяет собрать аудиторию родителей, где эксперты проводят лекции по актуальным вопросам, которые связаны с воспитанием и образованием детей [1].

Круглые столы проводятся, с целью открыто обсудить какой-либо вопрос или проблему. Каждому присутствующему дают возможность высказаться [3].

Родительский ринг – похож на предыдущую форму, однако в данном случае дискуссию в рамках одного вопроса ведут две или более семьи с разными точками зрения. Остальные участники только наблюдают, выражая поддержку аплодисментами [3].

Родительские чтения, где педагог выполняет роль наставника, а родители получают всю информацию самостоятельно - из статей, книг и других источников [3].

Организация совместного досуга – это совместные праздники, подготовка концертов, спектаклей; просмотр, обсуждение фильмов и спектаклей; соревнования, конкурсы, КВН; домашние клубы выходного дня; кружки, организованные родителями [4].

Вечер (час) вопросов и ответов – все присутствующие родители принимают активное участие в дискуссии и находят решение не для одного, а для нескольких проблемных вопросов [3].

Для родителей учащихся младших классов можно организовать посещение уроков, внеурочных мероприятий, разных видов детской деятельности с последующей рефлексией, провести экскурсию по образовательному учреждению [4].

Родительский вечер, где вспоминают младенчество и детство ребенка, что укрепляет единство и взаимопонимание между родителями, детьми и учителем [3].

Семинары-практикумы – родители не только знакомятся с теоретической информацией, но и пробуют применить полученные знания на практике [3].

Устный педагогический журнал, который состоит из 3–6 страниц, где в устной форме демонстрируются рисунки учащихся, дидактические материалы, поделки и т.д. [3].

Дни открытых дверей - родители могут без предварительного согласования посещать уроки и внеклассные мероприятия в школе, что позволяет познакомиться

с учебно-воспитательной деятельностью, ее направленностью и используемыми методами образовательного учреждения. Это в свою очередь стимулирует родителей к активной деятельности в жизни школы, а также повышает качество педагогического взаимодействия и образовательного процесса в целом [4].

Семейные клубы, где занятия проводятся регулярно, а сами клубы могут делиться на подклубы [3]. С помощью данной формы решаются вопросы овладения практическими умениями, которые необходимыми родителям для успешного воспитания и обучения детей. Тема встреч в клубах определяется исходя из запросов и предложений родителей. Клубы могут быть созданы только для родителей или для взаимодействия детей и родителей [4].

Общественный смотр знаний, проводимый в конце учебного года, с целью поддержания доброжелательных отношений с родителями, в течение которого они могут посмотреть и оценить результаты учебной деятельности обучающегося и непосредственно его работу на уроках [3].

Стало понятно, что существует огромное количество форм взаимодействия, которые трудно будет все перечислить и описать. Кроме того, современные формы в принципе активно появляются, так как это уже более творческий процесс.

Отметим, что в современных реалиях хорошим помощником в организации взаимодействия школы и семьи является использование цифровых технологий, которые обладают рядом положительных характеристик:

1. Популяризация деятельности педагога и школы;

2. Обеспечение индивидуального подхода к родителям школьников;

3. Организация одновременного взаимодействия педагога с каждым родителем;

4. Осуществление оптимизации взаимодействия педагога с семьей учащегося;

5. Объединение индивидуальной, групповой, коллективной работы с родителями;

6. Возможность передачи родителям значительного объема информации сразу;

7. Реализация разнообразных форм поддержки и осуществления образовательного и воспитательного процесса;

8. Возможность демонстрировать различные документы, фотоматериалы и т.д.;

9. Повышение качества работы с родителями школьников;

10. Возможность родителям быстро получать информацию [2].

Кроме вышеперечисленных форм можно выделить и образовательные интернет-сайты, например проект «Оранжевый помощник», который представляет собой сайт для психолого-педагогической поддержки и сопровождения детско-родительских отношений.

Данный проект направлен на улучшение взаимоотношений между родителями, детьми и педагогами, что достигается посредством проведения онлайн-консультаций и размещения специализированной адаптированной литературы в сфере педагогики и психологии.

Родители, педагоги и все кто заинтересован в качественном развитии, воспитании, обучении подрастающего поколения смогут решить уже существующие или возникшие вопросы в сфере педагогики и психологии с квалифицированными психологами и педагогами.

Таким образом, существует большое количество форм взаимодействии школы и семьи, которые можно разделить на традиционные и инновационные. Их нужно знать и уметь применять во взаимодействии педагога и родителей. Отметим, что использование ИКТ является хорошим вариантом помощи, обладающим рядом положительных характеристик. Кроме того, одной из форм взаимодействия может быть образовательный интернет-сайт, который в настоящее время активно разрабатывают авторы статьи.

Литература

1. *Нестерова С.С.* Современные формы сотруднических отношений между родителями и учителями в начальных классах / С.С. Нестерова // Актуальные вопросы современного образования: сборник статей II Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 8 декабря 2022 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2022. – С. 335-340.

2. *Иликеева А.А.* Организация форм взаимодействия родителей младших школьников и педагогов для решения организационных задач в современной школе / А.А. Иликеева, Г.Д. Тимербулатова, Н.Т. Шимбулатова // Педагогический форум: Сборник статей VI Международной научно-практической конференции, Пенза, 25 сентября 2022 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2022. – С. 51-53.

3. *Головнева Е.В.* Современные формы взаимодействия педагога с родителями в образовательном учреждении / Е.В. Головнева, Н.А. Головнева, Р.Н. Искандарова // Начальное и дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы : сборник научных материалов IX Всероссийской научно-

практической конференции, Стерлитамак, 03 апреля 2020 года. – Стерлитамак: Башкирский государственный университет, Стерлитамакский филиал, 2020. – С. 35-39.

4. Выпускная квалификационная работа «Взаимодействие классного руководителя с семьей младшего школьника в общеобразовательной организации». – Режим доступа: http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/9620/2/Motorina.pdf (дата обращения 05.04.2025).

ДНЕВНИК УСПЕХА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шаталова Анна Игоревна

магистрант кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования
Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина,
учитель начальных классов МАОУ «Лицей №29»,
Тамбов, Россия

E-mail: anjaschatalowa878@mail.ru

Аннотация. В статье обоснована эффективность такого инструмента повышения качества начального образования, как «дневник успеха». Он может быть востребован у учителей первых классов, так как на фоне безотметочного обучения у детей зачастую снижается мотивация, а данный дневник способствует её поддержанию.

Ключевые слова: дневник успеха, безотметочное обучение, мотивация первоклассников к обучению.

Одной из актуальных тем в сфере начального образования является поддержание мотивации младших школьников. Остановимся более подробно на самых юных учениках – первоклассниках. Во многих школах существует отметочная система оценки. Интерес к проблеме обусловлен тем, что из-за своего возраста первоклассники могут неправильно воспринимать отметки, которые являются основным критерием оценки полученных знаний и развития стимула к обучению. Для них эта оценка может стать своеобразным зеркалом личности, что может отрицательно влиять на их социальные взаимоотношения в семье и школе. В связи с этим, было принято решение о введении безотметочной системы оценивания для первоклассников.

Смысл безотметочного обучения заключается в том, что ученик становится субъектом собственной учебной деятельности. Он учится самостоятельно

анализировать свои действия, оценивать свои работы, успехи, пытается научиться самооценке и самокритике [1].

Остается вопрос: «Как же замотивировать ребенка что-либо делать?». Большинству первоклассников присуще любопытство, им интересно всё новое. Но если это не стимулировать, то у многих интерес может пропасть достаточно быстро. Учителю важно сформировать у школьников совокупность мотивов, организовать такие условия, чтобы ребенок сам стремился к чему-то [2].

Над данным вопросом работают многие современные педагоги. Актуальными способами повышения мотивации являются:

– применение игровых форм обучения;

– словесная похвала за успехи, пусть даже малейшие;

– похвала за успехи какой-либо наклейкой, картинкой;

– поддержка «огонька любознательности», то есть если ребенок подходит с вопросом, то на него нужно обязательно ответить;

– применение интерактивных форм обучения;

– динамичность урока, постоянная смена деятельности [3].

Все это несомненно положительно влияет на процесс обучения, развивает и поддерживает у школьников мотивацию к усвоению новых знаний. Однако, несмотря на это, все равно обязательно в классе найдутся дети, которым это не интересно, либо интерес может погаснуть постепенно. Как же быть?

В связи с этим был разработан и апробирован «Дневник успеха». Хотелось бы более подробно о нём рассказать.

Данный дневник служит для поддержания мотивации школьников к обучению на протяжении всего учебного года. Кроме этого, данный дневник учит детей аккуратности. Важно сохранить его в опрятном виде, ведь в нём хранятся все успехи ребенка, которых он смог достичь. Как показывает практика, эти дневники – одни из самых любимых школьных принадлежностей детей.

На первых страницах мы видим маленькую анкету, в которой детям предлагается заполнить информацию о себе. Так как дети еще не умеют писать, то в этом им могут помочь родители. Приятно видеть, когда у ребят не просто заполнена информация, но и вклеена фотография ребенка. Это придает большую значимость дневнику.

В чем же заключается смысл этого дневника?

Пролистывая страничку, мы видим рамочки, в которых написано название месяца, а внизу подведение итогов четверти.

В эти рамочки дети клеят полученные за неделю наклейки, чтобы потом можно было подвести итог, в чем же ребенок был лучшим в том или ином месяце. Наклейки были разработаны тематические:

Таким образом, есть девять видов наклеек, каждая из которых выдается за определенные заслуги.

На протяжении недели заполняется таблица, в которой сводятся успехи каждого ребенка. Затем подводится итог и выявляется, в чем ребенок на этой неделе был лучшим:

– если преобладают математические способности, то вручается 1 наклейка;

– если преобладают творческие способности, то вручается 2 наклейка;

– если преобладают спортивные способности, то вручается 3 наклейка;

– если ребенок проявляет старание в тетрадях, на уроках, то вручается 4 наклейка;

– если ребенок проявляет успех в чтении, то вручается 5 наклейка;

– если ребенок отлично справляется на уроках окружающего мира, то получает 6 наклейку;

– если ребенок отличился во всем, то вручается «супер-наклейка» под номером 7.

Кроме этого, есть дополнительные наклейки «умница» и «умник». Их дети могут получить за победы в конкурсах, соревнованиях и т.д. Например, наклейки могут получить лидеры класса за победу в марафоне на портале Учи.ру. Приветствуются также победы во внешкольных соревнованиях и конкурсах. Наклейки могут комбинироваться, если ребенок особенно отличился.

Дети с трепетом ждут пятницу. Ведь именно в этот день после всех уроков подводятся итоги недели. Каждого ученика называют по имени и сообщают, какую наклейку он заработал. И тут счастливый ребенок подходит за наградой под звуки аплодисментов одноклассников. Учитель старается каждому ребенку кратко пояснить, почему именно эту наклейку он получил, где ему нужно постараться, чтобы стать лучше.

Достоинства этого дневника в том, что каждый ребенок остается с наклейкой, а это значит, что каждый в чём-то молодец. Кто-то быстро усваивает новую информацию, кому-то нужно больше времени. Главное, что одни тянутся за другими,

мечтают о той самой «супер-наклейке». Сколько счастья в глазах детей в этот момент! Они готовы на все, лишь бы получить «плюсик» за урок. Родители, со своей стороны, поощряют детей дома за наклейки и радуются вместе с ними.

Таким образом, благодаря дневнику успеха дети начинают больше стараться, лучше вести себя на уроках, у ребят появляется мотивация стать лучше, а главное, получить долгожданную наклейку. Этот инструмент может быть рекомендован для учителей начальных классов в целях повышения мотивации к обучению у первоклассников.

Литература

1. *Землянская Е.Н.* Безотметочное оценивание образовательных достижений в начальной школе // Наука и школа. 2019. №3. С. 78-81.

2. *Михайлова О.В.* Учебная мотивация как один из критериев эффективности учебного процесса // Начальная школа До и После. 2010. №12. С. 1-3.

3. *Трифонова А.*Д.*, Кукуев Е.А.* Формирование учебной мотивации у младших школьников через ситуацию успеха // Молодой учёный. 2022. №22. С. 536-538.

РАЗДЕЛ V

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ И ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ЧЕРЕЗ ОЛИМПИАДНОЕ ДВИЖЕНИЕ: НЕФОРМАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС

Артюхина Амарида Аслановна,

аспирант 2 года обучения
Смоленского государственного университета,
главный эксперт Центра развития педагогического образования РАО,
ответственный секретарь Совета молодых ученых и специалистов РАО,
Москва, Россия

E-mail: rida_art@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу профессионально-педагогических олимпиад как значимой формы неформального образования и эффективного ресурса для развития педагогического мастерства. В работе представлена историческая эволюция педагогических состязаний в России – от первых конкурсов 1920-х годов до современных всероссийских олимпиад «Мой первый учитель» и «Педагог – это призвание». Обосновывается соответствие этих мероприятий ключевым критериям неформального образования: добровольности, гибкости и практико-ориентированности. Особое внимание уделяется рефлексии как ключевому механизму профессионального роста педагога в процессе участия в олимпиаде. Автор подчеркивает, что олимпиадное движение создает уникальную среду для обмена инновационными практиками, стимулирует непрерывное самообразование и способствует повышению качества образования в целом.

Ключевые слова: профессионально-педагогические олимпиады, неформальное образование, педагогическое мастерство, профессиональное развитие учителя, рефлексия, конкурсное движение, история педагогики, повышение квалификации.

Введение.

Современная система образования характеризуется динамичностью и высокой степенью изменчивости, что предъявляет новые требования к профессиональной компетентности педагога. В этих условиях традиционные формальные курсы повышения квалификации, оставаясь важным элементом системы, зачастую не успевают за стремительным обновлением содержания и технологий. Все более значимую роль начинает играть неформальное образование – целенаправленная, но не сопровождающаяся выдачей формального документа образовательная деятельность, осуществляемая в виде профессиональных сообществ, мастер-классов, вебинаров и, что особенно важно, профессиональных конкурсов и олимпиад.

Обосновывая тезис о том, что профессионально-педагогические олимпиады выступают мощным ресурсом для развития педагогического мастерства и являются одной из ключевых форм неформального образования, создающей уникальную среду для профессионального роста и обмена опытом, следует начать с исторического контекста и эволюции педагогических олимпиад.

Исторический контекст и эволюция педагогических олимпиад.

Истоки состязательной формы образовательного взаимодействия в России берут начало в XIX веке. Первые «олимпиады для учащейся молодежи» были организованы Астрономическим обществом Российской Империи, тогда как с 1885 года начали проводиться заочные олимпиады журнала «Вестник опытной физики и элементарной математики». Значительная трансформация в сторону профессионально-педагогических состязаний произошла лишь в конце XX века, что было вызвано изменениями в образовательных парадигмах и возрастанием роли педагога.

Формирование системы педагогических состязаний в России началось в 1920-х годах и было связано с поиском новых методов преподавания на фоне изменений в образовательной модели. Важным событием этого периода стал Всероссийский конкурс на лучшего учителя, проведенный газетой «Правда» в 1923 году. Этот конкурс не только выявил талантливых педагогов, но и зафиксировал критерии профессионального мастерства, включавшие педагогические навыки, а также общественно-политическую работу и социальную активность. В 1930-х годах процесс институционализации продолжился с помощью различных мероприятий, таких как методические смотры и конкурсы образцовых школ, организуемые Наркомпросом для обобщения передового опыта [5].

Параллельно развивалось и олимпиадное движение для учащихся: в 1934 году в Ленинградском университете по инициативе математика Б. Делоне была проведена первая в стране предметная олимпиада для школьников.

Новой вехой в эволюции профессиональных конкурсов стало появление в 1989 году всесоюзного конкурса «Учитель года», учрежденного «Учительской газетой» по образцу американских аналогов. Это событие ознаменовало переход от локальных смотров к общенациональному формату, направленному на признание профессиональных заслуг педагога.

В начале 1990-х годов были предприняты попытки создания олимпиад для школьников, выбирающих педагогическую стезю, что отражало поиск новых инструментов профессиональной ориентации. Однако устойчивое и системное развитие – это направление получило лишь с момента основания Герценовской педагогической олимпиады в 1994 году, которая унаследовала и развила традиции предметных олимпиад в контексте педагогического образования. профессионального развития.

В условиях современных образовательных реалий важность профессионально-педагогических олимпиад возрастает. Всероссийские олимпиады «Мой первый учитель» (2019 г.) [8] и «Педагог – это призвание» (2023 г.) [9], учрежденные Российской академией образования и Общероссийским Профсоюзом образования, не только выполняют роль инструмента повышения квалификации, но также становятся неотъемлемой частью неформального образования, способствуя развитию педагогического мастерства учителей.

Профессионально-педагогические олимпиады как форма неформального образования.

Анализ современной научно-педагогической литературы позволяет констатировать отсутствие единого и общепринятого определения феномена «профессионально-педагогическая олимпиада». Данное понятие, активно используемое в практике педагогического образования и конкурсного движения, остается терминологически размытым и не получившим четкой научной дефиниции, однако Е.Г. Врублевская и А.А. Артюхина определяют профессионально-педагогические олимпиады как «тип организации неформального образования, предусматривающий широкий спектр конкурсных мероприятий, направленных на выявление уровня развития профессионального мастерства учителя» [2].

Неформальное образование отличается от формального добровольностью, гибкостью, практико-ориентированностью и непосредственной связью с актуальными профессиональными потребностями личности. Профессионально-педагогические олимпиады полностью соответствуют этим критериям.

Предложенное П. Кумбсом и М. Ахмедом [6] определение неформального образования, рассматривается как «любой организованной образовательной деятельности вне установленной формальной системы», получает свое развитие в современных исследованиях. Так, Л.Н. Буйлова подчеркивает, что неформальное образование представляет собой образовательное пространство, фундаментальным принципом которого является свобода выбора содержания, форм и методов обучения, что формирует на него значительный общественный спрос [1].

Участие в олимпиаде является добровольным актом, мотивированным внутренней потребностью педагога в самореализации и признании. Гибкость проявляется в возможности дистанционного формата участия, разнообразии конкурсных номинаций, позволяющих педагогу представить сильные стороны своей практики. Практико-ориентированность – фундаментальная черта современных олимпиад: от участника требуют не абстрактных знаний, а демонстрации реальных педагогических разработок, методов решения конкретных образовательных проблем и анализа кейсов.

Проходя через этапы олимпиады (от заочного тура до очных испытаний), педагог погружается в интенсивный образовательный процесс: он знакомится с лучшими практиками коллег, получает экспертную оценку своей работы, осваивает новые коммуникационные и цифровые технологии. Этот процесс сопровождается глубокой рефлексией и самоанализом, что является ключевым механизмом развития профессионального мастерства.

Всероссийские олимпиады «Мой первый учитель» и «Педагог – это призвание», нацелены на профессиональное развитие педагогов начальной школы и специалистов, работающих в психолого-педагогических классах. Основной задачей олимпиад является выявление лучших практик и их дальнейшее распространение в профессиональном сообществе. Исследования показывают, что участие в данных мероприятиях способствует обмену целостным опытом, что, в свою очередь, влияет на рост собираемого учителями педагогического мастерства.

Таким образом, профессионально-педагогические олимпиады правомерно рассматривать как эффективную форму неформального образования, что подтверждается их соответствием ключевым критериям, выделенным в работах П. Кумбса, М. Ахмеда и Л.Н. Буйловой. Они представляют собой организованную образовательную деятельность за пределами формальной системы, характеризующуюся:

– добровольностью участия, основанной на внутренней мотивации педагога;
– гибкостью форматов и номинаций;
– практико-ориентированностью содержания.

Участие в олимпиадах стимулирует непрерывное профессиональное развитие через механизмы рефлексии, обмена лучшими практиками и экспертной оценки, что способствует росту педагогического мастерства в условиях, свободных от жесткой стандартизации.

Рефлексия как ключевой механизм развития педагогического мастерства.

Важным элементом участия в олимпиадах является рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) – процесс осмысления собственной деятельности, анализа успехов и неудач. Как отмечается в работах И.Г. Лукиной [4], дневник рефлексии служит инструментом самоанализа, позволяющим педагогу идентифицировать сильные и слабые стороны, корректировать профессиональную траекторию.

Этапы рефлексивного процесса включают:

– Фиксацию целей и ожиданий до олимпиады.
– Ежедневный анализ выполнения заданий.
– Итоговое осмысление результатов и их интеграцию в практику.

Участие в олимпиадах активно поддерживает рефлексивную практику, позволяя педагогам анализировать и корректировать свои методы и подходы к обучению. Рефлексия как метод профессионального роста является критически важным компонентом, в то время как награды и похвалы энергию к дальнейшему развитию лишь подстегивают. Более 60% участников отмечают, что их профессиональное развитие обусловлено именно эффективной рефлексией и самоанализом, что подтверждает значимость этих аспектов в контексте повышения качества образования.

Теоретическое осмысление феномена педагогического мастерства в работах В.А. Сластенина [7] и И.А. Зязюна [3] подчеркивает его динамический характер и неразрывную связь с рефлексивными процессами. Педагогическое мастерство понимается не как статичное качество, а как постоянно развивающаяся способность к творческой самоорганизации профессиональной деятельности на основе глубокого самоанализа.

Основываясь на определениях понятия «педагогическое мастерство» рефлексия представляет собой не просто вспомогательный инструмент, а ключевой механизм развития педагогического мастерства. Она обеспечивает осознанную трансформацию профессионального опыта в личностно значимые компетенции, способствуя переходу от репродуктивного выполнения профессиональных функций к творческому, осмысленному построению педагогической деятельности. Организация систематической рефлексивной деятельности должна рассматриваться как необходимое условие эффективного профессионального

развития педагога в рамках как формальных, так и неформальных форм образования.

Вывод.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что профессионально-педагогические олимпиады представляют собой мощный и эффективный институт неформального образования, комплексно решающий задачи развития педагогического мастерства. Они выступают альтернативой и дополнением к традиционным формам повышения квалификации, предлагая добровольный, гибкий и практико-ориентированный формат профессионального роста.

Исторический контекст демонстрирует устойчивую тенденцию развития педагогических состязаний от локальных смотров к общенациональным проектам, что подтверждает их востребованность и значимость. Ключевым механизмом развития в процессе олимпиадной деятельности является рефлексия, обеспечивающая осмысление и трансформацию педагогического опыта.

Таким образом, поддержка и дальнейшее развитие системы профессионально-педагогических олимпиад должны рассматриваться как стратегическое направление образовательной политики, направленное на создание мотивирующей среды для непрерывного профессионального совершенствования педагогов, распространения инновационных практик и, как следствие, на повышение качества образования в целом.

Литература

1. *Буйлова Л.Н.* Исторический контекст становления и пути развития дополнительного образования детей в современной России // Библиотечка для учреждений дополнительного образования детей. 2013. № 1. С. 50-51.

2. *Врублевская Е.Г.* Профессионально-педагогические олимпиады: понятийный анализ / Е.Г. Врублевская, А.А. Артюхина // Человеческий капитал. – 2024. № 12(192). С. 47-53.

3. *Зязюн И.А.* Педагогическое мастерство. М.: Высшая школа, 1989. – 302 с.

4. *Лукина И.Г.* Рефлексивный дневник как инструмент рефлексивно-сотворческих технологий // Психология одаренности и творчества: Сб. науч. трудов IV Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 15 ноября 2022 года / Под науч. ред. А.И. Савенкова, П.В. Смирновой. – М.: Известия института педагогики и психологии образования, 2022. – С. 199-201.

5. *Пахомова Е.М.* Конкурс профессионального мастерства как средство повышения квалификации учителя: Дис…канд. пед. наук 13.00.01/ Е.М. Пахомова. – М., 2003 – 208 с.]

6. *Сираева М.Н.* Роль неформального образования в проектировании гуманитарной образовательной среды регионального вуза // Гуманитарные науки. 2021. №2 (54). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-neformalnogo-obrazovaniya-v-proektirovanii-gumanitarnoy-obrazovatelnoy-sredy-regionalnogo-vuza (дата обращения: 14.04.2025).

7. *Сластенин В.А.* Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

8. Всероссийская олимпиада «Мой первый учитель». URL: https://1-teacher.ru/ (дата обращения: 14.04.2025).

9. Всероссийская олимпиада «Педагог – это призвание». URL: https://ped-olimp.ru/ (дата обращения: 14.04.2025).

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МОТИВАЦИОННЫХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Волошко Екатерина Александровна

аспирант 1 года обучения Российской академии образования,
главный специалист Федерального ресурсного центра
психологической службы в системе высшего образования РАО,
Москва, Россия

E-mail: ekaterina17voloshko@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются профессиональные мотивационные установки как важнейший компонент процесса профессионализации студентов педагогических направлений подготовки. На основе анализа теоретических положений и эмпирических наблюдений раскрываются механизмы формирования установок в условиях образовательной среды. Особое внимание уделяется роли профессионально-педагогической культуры, эмоционального состояния и этапов профессионального становления. Делается вывод о значении внутренней мотивации, ценностных ориентаций и личностной рефлексии в процессе формирования профессиональных установок.

Ключевые слова: профессиональная установка, мотивация, профессионализация, педагогическая культура, образовательная среда, профессиональное становление.

Современные исследования в области педагогики и психологии подтверждают, что ключевым условием успешной профессионализации будущих специалистов является их активное вовлечение в образовательный процесс. Важным аспектом этого процесса выступает мотивация, которая определяет не только учебную активность, но и формирование профессионального самосознания. В рамках профессионального становления мотивация тесно связана с понятием установки – устойчивой внутренней готовности к определённым действиям в типичных ситуациях. Осмысление природы и условий формирования профессиональных мотивационных установок приобретает особую значимость

в условиях подготовки педагогов, поскольку их профессиональная деятельность требует высокой степени самоосознания, ценностной ориентации и коммуникативной компетентности.

Формирование профессиональных установок в период обучения. На этапе профессионального обучения студенты ещё не вовлечены в профессиональную деятельность в полной мере, однако именно в этот период закладываются основы их профессионального самосознания. Как показывают исследования Д.Н. Узнадзе, установка представляет собой «основную, первичную реакцию человека на воздействие ситуации» [5]. Она формируется до осознания, но может быть осмыслена в условиях противоречия между привычным способом действия и новой задачей. Таким образом, образовательная среда становится пространством, в котором возможна трансформация установок через обострение противоречий и рефлексию.

Д. Майерс подчёркивает, что установки влияют на действия лишь при условии минимального внешнего давления, устойчивости установки и её соответствия поведенческому акту [3]. Это указывает на необходимость создания в учебной среде таких условий, при которых профессиональные установки могут формироваться как внутренне принятые, осознанные и подкреплённые опытом деятельности.

Переходные этапы и кризисы профессионализации. Процесс профессионализации представляет собой поэтапное движение от формирования профессиональных намерений к овладению профессиональным мастерством. Важной частью этого процесса являются переходные стадии — от обучения к практике, от адаптации к самостоятельной профессиональной деятельности, — сопровождаемые кризисами. Эти кризисы вызывают необходимость переосмысления прежних установок, адаптации к новым профессиональным требованиям и принятия новых стратегий поведения [6].

Концепция установки в интерпретации Е.П. Ядова рассматривает её как результат взаимодействия потребностей личности и условий их удовлетворения[7]. Установка, таким образом, не является статичной, а развивается по мере усложнения жизненных и профессиональных задач. Переход от одного этапа профессионального развития к другому сопровождается формированием новых профессиональных установок, отражающих возрастающие требования к компетентности и личностной зрелости.

Роль профессиональной педагогической культуры. Одним из ключевых факторов формирования профессиональных установок у будущих педагогов является профессионально-педагогическая культура. Она представляет собой совокупность ценностей, норм и способов деятельности, присущих педагогической

профессии. В её структуре выделяются три взаимосвязанных компонента: аксиологический (ценностный), технологический и личностно-творческий [4]. Аксиологический компонент включает педагогические ценности и ориентации, технологический — методы и приёмы профессиональной деятельности, а личностно-творческий компонент отражает процесс индивидуального освоения профессии через рефлексию и развитие.

Мотивация и профессиональные установки студентов педагогических направлений подготовки формируются в процессе освоения этой культуры. Исследования показывают, что значительная часть студентов выбирает профессию не по внутреннему призванию, а по внешним обстоятельствам. Однако именно в процессе обучения у них может формироваться устойчивая внутренняя мотивация, основанная на ценностях педагогического труда и осознании его социальной значимости.

Условия формирования профессиональных мотивационных установок. Формирование профессиональных установок обусловлено сочетанием внешних и внутренних факторов. К внешним можно отнести социальную значимость профессии, систему профессиональных вознаграждений, поддержку наставников и модель образовательной среды. Внутренние факторы включают удовлетворённость от выполняемой работы, стремление к профессиональному росту, самоактуализацию и эмоциональную включенность.

Эмоциональное состояние, наличие позитивной мотивации, вера в собственный профессиональный успех играют существенную роль в развитии устойчивых профессиональных установок. Таким образом, установка формируется как результат взаимодействия личных мотивов, профессиональных интересов и ценностных ориентаций. Она становится внутренним основанием для профессионального поведения, определяя готовность специалиста к решению профессиональных задач и развитию профессиональной идентичности.

Профессиональные мотивационные установки выступают важнейшим компонентом процесса профессионализации студентов. Их формирование начинается уже на этапе получения образования и продолжается на протяжении всей профессиональной жизни. В условиях педагогической подготовки особое значение приобретает развитие профессионально-педагогической культуры, внутри которой формируются установки, определяющие отношение к профессии, ученику и самому себе как к профессионалу. Эффективная организация образовательной среды, обеспечивающая включение студентов в деятельность, моделирующую реальные профессиональные ситуации, способствует формированию устойчивых, осознанных профессиональных установок и мотивов, обеспечивающих успешность профессионального становления и реализации в педагогической деятельности.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* О месте установки в структуре деятельности. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1976.

2. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий. Екатеринбург, 2001 г.; *Зеер Э.Ф.*Психология профессионального образования // Учебное пособие. – 2 изд., переб. - М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 2003.

3. *Майерс Д.* Социальная психология. - СПб., 1997. - 685 с.

4. *Максакова В.И.* Педагогическая антропология / В. И. Максакова. – М., 2001.

5. *Узнадзе Д.Н.* Экспериментальные основы психологии установки. – Москва, 1949

6. *Чугунова Э.С., Багджюнене Д.М.* Профессиональные установки руководителей коллективов // Теория установки и актуальные проблемы психологии. - Тбилиси, 1990. - С. 260-280.

7. *Ядов В.А.* Гипотеза об иерархической структуре диспозиций личности и её социальной обусловленности [Текст] / В. А. Ядов / Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд. М.:ЦСПиМ, 2013.

ВЗГЛЯД НАУЧНОЙ ШКОЛЫ «ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ» Э.Ф. ЗЕЕРА НА ПОДГОТОВКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМАНД

Пожиленкова Анастасия Александровна

аспирант 1 года обучения Российской академии образования,
преподаватель кафедры психологии
Севастопольского государственного университета,
Севастополь, Россия

E-mail: blinovanastya99@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются научные взгляды основателя научной школы РАО «Психология профессионального развития» Э.Ф. Зеера на подготовку педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования. На основе анализа ведущих идей научной школы представлен концептуальный подход подготовки профессионально-педагогических команд в условиях современного образовательного процесса высшего образования. Данная научная статья базируется на применении методологии компетентностного и системо-деятельностного подходов к рассмотрению командной модели подготовки профессионально-педагогических кадров. В ходе исследования рассматриваемой проблемы применен аналитический метод исследования научных работ Э.Ф. Зеера, посвящённых психологии и методологии профессионально-педагогического образования, обобщен вклад учёного в профессиональную педагогику. Целью данной статьи является рассмотрение организационно-содержательной модели подготовки профессионально-педагогических команд с позиции научной школы Э.Ф. Зеера в РАО.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, профессионально-педагогическая команда, психология профессионального развития, профессиональное становление личности, научная школа РАО, Э.Ф. Зеер.

Образование играет ключевую роль в социально-экономическом развитии общества, формировании человеческого капитала и поддержании конкурентоспособности страны на мировой арене. Инновационные процессы, происходящие в жизни российского общества, оказывают значительное влияние на образовательную ситуацию в стране. В современных условиях актуализируется проблема подготовки педагогических кадров для непрерывного профессионального образования и ее актуальность заслуживает особого внимания в развитии образовательного контекста.

Инновационные преобразования образовательной системы актуализировали задачу необходимости переосмысления содержания, форм и методов подготовки профессионально-педагогических работников; при этом актуальной проблемой выступает проблема поиска эффективных способов и условий совершенствования процесса формирования педагога как высококвалифицированного специалиста.

В научных трудах доктора психологических наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования Э.Ф. Зеера представлены стратегически актуальные ориентиры и разработаны теоретико-методологические основы подготовки педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования. В связи с этим в данной статье представлен критический анализ взглядов научной школы Э.Ф. Зеера «Психология профессионального развития» и их обоснование в контексте подготовки профессионально-педагогических команд.

В совместном научном труде Э.Ф. Зеера и Е.М. Дорожкина «Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (смыслообразующие положения профессионально-педагогического образования)» отмечается, что инновационные трансформации в сфере профессиональной подготовки происходят на современном этапе по таким направлениям, как: ревизия старого и формирование нового содержания профессионального образования; разработка и реализация соответствующих времени и запросам общества технологий обучения; освоение принципиально новых приемов, методов, форм и средств обучения; создание условий для самоопределения учащихся в процессе учебной деятельности; изменение стиля мышления и образа деятельности как преподавателей, так и учащихся; выстраивание на иных организационно-содержательных началах взаимоотношений между учащимися и педагогами и прочее [4].

Вышесказанное актуализирует научный поиск установления факторов и условий, необходимых для формирования личности современного педагога, готового работать в условиях внедрения инноваций и модернизации образовательной системы.

В последнее время в современных отечественных и зарубежных источниках все чаще обсуждается развивающий потенциал групповых взаимодействий и образовательных возможностей командной подготовки профессиональных кадров. Бобылева Н.И. в статье «Командный подход – новый формат непрерывного повышения профессионального мастерства менеджеров в сфере образования» характеризует командный подход как «ресурс поступательного развития и перехода российского образования в качественно новое состояние». В контексте подготовки педагогических кадров, можно говорить о том, что именно командная подготовка обеспечивает повышение профессионального мастерства каждого члена коллектива в отдельности и качества образования в целом [3, с. 57].

Командная модель – весьма перспективный формат подготовки педагогических кадров. В работах Ю.В. Васильева, Т.И. Шамовой, Ю.А. Конаржевского, М.М. Поташника и других исследователей показана важность наличия в образовательной организации сплоченного педагогического коллектива как фактора, обеспечивающего ее эффективное функционирование, посредством командного решения образовательных задач.

Александрова Е.А. в диссертационном исследовании «Педагогические команды как средство активизации инновационной деятельности образовательных учреждений» определяет педагогическую команду, как: «организованную группу для осуществления деятельности педагогического содержания, стратегического уровня для инновационного развития учреждения, объединенную общими интересами и едиными целевыми установками» [1, с. 4].

В монографии «Профессионально-образовательное пространство личности» Э.Ф. Зеер отмечает, что профессиональное становление личности детерминировано объективными и субъективными факторами. К объективным факторам учёный относит содержательную сторону учебной деятельности, в которую включен обучаемый, социально-психологический климат группы, отношения с педагогами, статус личности учащегося в группе, условия учебы, а также весьма случайные факторы, как например, социально-бытовые условия жизни и другие факторы, имеющие не системный характер. К субъективным факторам относятся внутренние условия развития, в том числе индивидуально-личностные особенности и внутренние противоречия, которые выступают двигателем профессионального развития личности [6].

В отношении профессионально-педагогических команд Бедерникова И.В. и Чугунова Л.Н. в научной статье «Факторы успешной командной работы» указывают на то, что задача команды всегда является объективным фактором – это проблемная ситуация, в которой оказались участники, педагогические вызовы, с которыми они столкнулись: содержательная сторона учебной и профессиональной деятельности, создание деятельностно-ориентированной сплочённости, формулирование общих правил командного взаимодействия, конструктивная

коммуникация и распределение командных ролей и функций с учетом ресурсов каждого члена команды, использование корпоративных форм принятия решений и другие. Цель педагогической команды можно определить, как степень субъективного принятия участниками профессиональных задач: мотивация их решения, ценностно-ориентационное единство участников, ориентация на достижение общей цели, полная личная вовлеченность в деятельность и так далее [2]. Таким образом, объективные и субъективные факторы выступают критериями оценки эффективности деятельности профессионально-педагогической команды, а недостаточная степень включенности членов команды в учебную и профессиональную деятельность может снизить процесс профессионального развития личности.

Актуально отметить преемственность и последовательность решения научных проблем с позиции сопоставительного анализа подходов ученых, исследующих рассматриваемую проблему. В этой связи отметим, что ведущие идеи научной школы Э.Ф. Зеера согласуются с научными идеями академика РАО Александра Михайлович Новиков, отмечавшего, что профессиональное образование должно соответствовать требованиям постиндустриальной эпохи, основу которой составляет личность, обладающая определённым набором современных профессиональных компетенций, интеллектуальными, нестандартными умениями и навыками.

Как отмечает Эвальд Фридрихович, динамичный рынок труда предъявляет повышенные требования к личностным качествам современного специалиста: востребованной становится профессиональная многомерность – готовность и способность выполнять несколько профессиональных функций [9]. Кормильцева М.В. в диссертационном исследовании «Социально-личностные компетенции студентов как фактор развития их профессиональной мобильности», научный руководитель данного исследования – Э.Ф. Зеер, продолжает изучение становлении личности профессионала, где особую роль отводит социально-личностным компетенциям, которые наряду с общекультурными, общенаучными и инструментальными служит фундаментом, позволяющим гибко ориентироваться на рынке труда и быть подготовленным к продолжению образования [10].

Особую значимость социально-личностные компетенции приобретают в условиях подготовки педагогических команд и их профессиональной деятельности, где успех зависит от синергии участников команды. Командный подход требует от педагогических работников действий, целесообразных социальной ситуации, эффективной коммуникации и сотрудничества, конструктивного разрешения спорные ситуаций, терпимости к другим мнениям и позициям, этническим меньшинствам, приверженности этическим нормам, способности осуществлять самоконтроль, стремление к коллегиальности в работе, делегированию полномочий, установлению благоприятных взаимоотношений в

команде, способность адаптироваться к социальным и профессиональным изменениям. Создание условий в образовательном пространстве для возрастания уровня выраженности социально-личностных компетенции в педагогической команде способствует достижению конкурентных и эффективных результатов в профессиональной деятельности.

Э.Ф. Зеер в научных трудах неоднократно отмечает, что изменение логики построения системы профессионально-педагогического образования является оправданным в условиях постиндустриального общества, где возрастает спрос на гибкие, адаптивные образовательные модели, ориентированные на формирование метапрофессиональных компетенций в условиях быстро меняющихся технологических и социально-экономических реалий [7]. В научной статье «Стратегические ориентиры подготовки педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования» Э. Ф. Зеер отмечает, что «в профессиональной сфере стали востребованы и успешные работники с качественно новыми квалификационными формами, ориентированными на развитие метапрофессиональных (универсальных) компетенций, способными выстроить свою деятельность в соответствии с социально-экономическими инновациями не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня» [8]. В данном аспекте нельзя не отметить, что именно командное взаимодействие позволяет создать зону ближайшего развития для возникновения нового знания, профессиональных и мета-профессиональных компетенций у будущего учителя – за счёт постоянного циркулирования, возникновения и обновления общего поля актуальных смыслов и контекстов профессиональной деятельности.

Аналитический подход к рассматриваемой проблеме, таким образом, позволяет констатировать, что актуальность проблемы подготовки педагогических кадров обусловлена рядом факторов, один из которых требует от современной образовательной системы гибкости и способности быстро адаптироваться к динамично меняющимся условиям профессиональной среды. На современном этапе развития контекста научного знания целесообразно отметить, что командно-ориентированная подготовка профессионально-педагогических кадров признана одной из наиболее актуальных и результативных стратегий реализации образовательного процесса. Поскольку способность и готовность к командной работе и продуктивному взаимодействию для выпускника педагогического вуза является важнейшим профессионально-личностным качеством, от сформированности которого будет зависеть конкурентоспособность специалиста и его карьерные возможности и успешные профессиональные траектории развития. Взгляды научной школы психологии профессионального развития Э.Ф. Зеера на командную подготовку педагогических кадров актуализируют значимость коллективного взаимодействия и сотрудничества в целях формирования компетенций специалистов нового поколения. При этом внедрение командной модели подготовки кадров в систему высшего образования обусловливает переход

от традиционной «знаниевой» парадигмы к проектно-деятельностной, акцентирующей практико-ориентированное, инновационное, по своей сущности, обучение.

Таким образом, внедрение в педагогическую практику формата командной подготовки специалиста с позиции ведущих идей научной школы Э.Ф. Зеера может существенно повысить эффективность подготовки кадров, готовых к вызовам современного рынка труда. Дальнейшие исследования в этой области могут способствовать углублению понимания механизмов командного взаимодействия и их влияния на профессиональное развитие педагога, что в свою очередь будет способствовать формированию более адаптивных и конкурентоспособных специалистов современной сферы образования.

Литература

1. *Александрова Е.А.* Педагогические команды как средство активизации инновационной деятельности образовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. А. Александрова. – СПб, – 2007. – 23 с.

2. *Бедерникова И.В., Чугунова Л.Н.* Факторы успешной командной // Вестник Санкт-Петербургского университета / Ред. Н.М. Кропачев, И.А. Горлинский, Н.Г. Скворцов. 2010. №1. С. 222-227. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/faktory-uspeshnoy-komandnoy-raboty (дата обращения: 23.03.2025).

3 *Бобылева Н.И.* Командный подход – новый формат непрерывного повышения профессионального мастерства менеджеров в сфере образования // Образовательная панорама. 2020. № 1(13). С. 57-63.

4. *Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф.* Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (смыслообразующие положения профессионально-педагогического образования) // Образование и наука. 2014. №10 (119). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-professionalno-pedagogicheskogo-obrazovaniya-teoriya-i-praktika-smysloobrazuyuschie-polozheniya-integratsii (дата обращения: 23.03.2025).

5. *Заводчиков Д.П., Шаров А.А.* Вклад научной школы психологии профессионального развития Э.Ф. Зеера в систему профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. №1 (40). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vklad-nauchnoy-shkoly-psihologii-professionalnogo-razvitiya-e-f-zeera-v-sistemu-professionalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 23.03.2025).

6. *Зеер Э.Ф.* Профессионально-образовательное пространство личности / Э.Ф. Зеер. – Рос. гос. проф.-пед. ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н.А. Демидова. Екатеринбург, 2002. – 126 с.

7. *Зеер Э.Ф.* Стратегические ориентиры модернизации профессионально-педагогического образования: дискуссионный аспект / Э. Ф. Зеер // Научный диалог. 2015. №10 (46). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskie-orientiry-modernizatsii-professionalno-pedagogicheskogo-obrazovaniya-diskussionnyy-aspekt (дата обращения: 23.03.2025).

8. *Зеер Э.Ф., Третьякова В.С., Мирошниченко В.И.* Стратегические ориентиры подготовки педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования / Э. Ф. Зеер, В. С. Третьякова, В. И. Мирошниченко // Образование и наука. 2019. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskie-orientiry-podgotovki-pedagogicheskih-kadrov-dlya-sistemy-nepreryvnogo-professionalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 23.03.2025).

9. *Зеер Э.Ф., Лебедева Е.В., Зиннатова М.В.* Методологические основания реализации процессного и проектного подходов в профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер, Е. В. Лебедева, М. В. Зиннатова // Образование и наука. 2016. №7 (136). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovaniya-realizatsii-protsessnogo-i-proektnogo-podhodov-v-professionalnom-obrazovanii (дата обращения: 23.03.2025).

10. *Кормильцева М.В.* Социально-личностные компетенции студентов как фактор развития их профессиональной мобильности : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Кормильцева Мария Владимировна; [Место защиты: Ур. гос. пед. ун-т]. - Екатеринбург, 2009. - 23 с.

11. *Кубрушко П.Ф.* Актуальные проблемы теории содержания профессионально-педагогического образования: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / П.Ф. Кубрушко. – Екатеринбург, 2002. – 38 с.

12. *Новиков А.М.* Постиндустриальное образование: Публицистическая полемическая монография. М., 2008. – 136 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Алексеева Татьяна Юрьевна

старший преподаватель кафедры правоведения, государственного и муниципального управления факультета истории, философии и права, Омского государственного педагогического университета, Омск, Россия

E-mail: t.u.alexeeva@mail.ru

Аннотация. Автор рассматривает уклад педагогического университета как основное условие формирования профессиональных ценностных ориентаций студентов. Формы взаимодействия преподавателей и студентов, ценностно-смысловое наполнение инфраструктуры и информационно-образовательной среды университета являются дополнительными условиями, которые являются важными характеристиками уклада педагогического университета. Приводятся рассуждения о критериях оценки результативности организационно-педагогических условий формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов.

Ключевые слова: ценностные ориентации студентов педагогического университета, профессиональные ценностные ориентации, условия формирования ценностных ориентаций, уклад высшего учебного заведения, организация совместной деятельности, взаимодействия преподавателей и студентов.

Ценности выступают важным элементом при выборе образовательного и профессионального пути современной молодежью [5], что подтверждают опросы и результаты отечественных и зарубежных исследователей. Для молодых людей характерна профессиональная мобильность, они готовы менять профессию и подстраиваться под изменения внешней среды. В этих условиях перед высшим образованием возникает новая задача - создание необходимых условий для формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов. Для того чтобы найти себя в профессии, стать успешным профессионалом необходим

определенный уровень согласованности между личными и профессиональными ценностями.

Формирование профессиональных ценностных ориентаций представляет особую значимость в системе высшего педагогического образования. Внутренняя позиция будущего педагога, его восприятие профессиональных педагогических ценностей детерминируют эффективность осуществления профессиональной деятельности. Способность к профессиональному самосовершенствованию, увлеченность профессиональной деятельностью не может существовать без ценностного отношения к педагогическому труду.

Профессионально-ценностные ориентации студентов педагогического университета отражают специфику будущей профессиональной деятельности и направлены на ценности гуманизма, социально-полезной деятельности, толерантного и уважительного отношения к личности ученика, значимости педагогической деятельности для общества и государства, творческого характера труда. Теоретической основой для выделения профессионально-ценностных ориентаций студентов педагогического университета выступает классификация педагогических ценностей В.А. Сластенина [4].

Нами была проведена диагностика профессионально–ценностных ориентаций студентов педагогического университета. “В исследовании приняли участие 730 бакалавров Омского государственного педагогического университета. В исследовании использовались две группы диагностических методик: первая направлена на установление ценностей личности студентов и включает опросник М. Рокича «Ценностные ориентации» и методику С.С. Бубновой «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности»; вторая группа состоит из методик, направленных на определение профессионально-ценностных ориентаций студентов педагогического вуза: опросник «Диагностика профессионально-ценностных ориентаций» (автор Н.А. Самойлик) и опросник «Ценностные отношения» (коллектив авторов ОмГПУ) [1, 105].

Опросник «Ценностные отношения» направлен на сопоставление представлений студентов об идеальном образе педагога с «образом Я» студента. Оценка показала, что студенты педагогического университета отдают предпочтение ценностям-идеалам педагогической деятельности (значимость педагогической профессии для государства и общества; воспитание и развитие человека как субъекта своей жизни и труда). Среди ценностей-норм педагогической профессии студенты педагогического вуза высоко оценивают «уважение к педагогическому труду» и «гуманистическое отношение к ученику и коллегам». Наиболее популярной ценностью-целью педагогической деятельности для студентов стало «личностно ориентированное обучение» и «демократические идеалы в работе». Среди ценностей-средств студентами особо выделяются

личностные качества педагога (ответственность, самоконтроль, расширение и углубление своих профессиональных знаний).

Вторая группа методик позволила соотнести реальную структуру ценностных ориентаций личности (методика С.С. Бубновой), терминальные, инструментальные ценности (опросник М.Рокича) с профессионально-ценностными ориентациями студентов, выраженных через когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты (опросник Н.А. Самойлик). Сопоставив данные двух групп методик было выявлено наличие ценностного разрыва между личными и профессиональными ценностными ориентациями студентов, что проявляется в рассогласовании представлений студентов о педагогической профессии и личных интересах. Также результаты показали, что на начальном этапе обучения в университете для студентов приоритетными являются личностные ценностные ориентации - ценности-качества (ответственность, пунктуальность, исполнительность), а самый низкий показатель оказывается у ценностей-целей (важность достижения профессиональных целей не осознается) [1].

Процесс формирования профессионально-ценностных ориентаций состоит из взаимосвязанных этапов: поиск - происходит осознание потребности в приобретении знаний об объекте; оценка изученного явления посредством присвоения ценности в процессе практической деятельности; проекция – прогнозирование в ценностном ориентировании [2; 8]. Завершающим этапом процесса является проектирование студентами своего будущего на основе новых приобретенных ценностей. Формирование профессиональных ценностных ориентаций отслеживается в динамике изменений иерархии ценностных ориентаций.

Исходя из обозначенной проблемы целью нашего исследования является поиск ответа на вопрос: при наличии каких организационно-педагогических условий происходит формирование профессионально-ценностных ориентаций студентов педагогического университета.

Анализ научной психолого-педагогической литературы и результаты диагностики позволили сформулировать условия, которые влияют на формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов педагогического университета:

– наличие уклада педагогического университета, отвечающего принципам гуманитарной педагогической парадигмы;

– организация вовлечения студентов в создание воспитательных событий, совместная деятельность преподавателей и студентов через организацию социально-значимых практик;

– ценностно-смысловое наполнение инфраструктуры и информационно-образовательной среды университета.

Образ жизни университета, атмосфера, традиции, нормы и правила жизнедеятельности, неявное, «скрытое» содержание образования – в педагогической науке принято называть укладом образовательной организации. Уклад педагогического университета - это устоявшийся порядок организации жизнедеятельности образовательного учреждения, действующий на основе *общих ценностей, норм и традиций,* и находящий отражение в *отношениях* и *совместной деятельности* участников образовательного процесса. Гуманитарная педагогическая парадигма является теоретической рамкой исследования уклада педагогического университета и основана на следующих принципах: ценностно-смысловое равенство преподавателей и студентов, субъект-субъектный характер образовательного процесса, диалоговое, неформальное общение между участниками образовательного процесса; вовлеченность студентов в образовательный процесс, жизнь университета; активная позиция студентов в процессе получения образовательного опыта [3].

Исходя из обозначенных позиций, были выделены существенные характеристики уклада педагогического университета: следование общим ценностям, формальным и неформальным правилам, нормам поведения, которые вырабатываются и обсуждаются совместно преподавателями и студентами; взаимодействие разных структурных подразделений университета как способ взаимного обогащения знаниями, ценностями, идеями, опытом; традиции и инициации как способ передачи информации о ценностях университета и педагогической профессии; привлечение студентов и преподавателей к ценностному наполнению инфраструктуры и информационно-образовательной среды университета; активная позиция студентов в образовательном процессе при поддержке значимой личности преподавателя.

Обозначенные характеристики уклада определяют *форму совместной деятельности преподавателей и студентов.* Преподаватели и студенты совместно вырабатывают цели деятельности, содержание, правила, выбирают формы и критерии оценки, образовательный процесс строится на принципах сотворчества, содеятельности, событийности, сотрудничества. Организована вовлеченность студентов в проведение традиционных и создание новых воспитательных событий. Общие ценности находят отражение в совместной социально-значимой деятельности и практике: педагогическая практика, вожатская практика, волонтерство, обучение служением, наставничество, междисциплинарные научные студенческие лаборатории.

Преобразующий характер деятельности студентов и преподавателей также должен быть направлен на наполнение инфраструктуры и информационно-образовательной среды университета профессионально-педагогическими ценностями (образовательный квест, доска почета, именные аудитории, информационные посты на сайте и в социальных сетях, образовательный и студенческий подкасты и т.д.).

Важным и достаточно сложным вопросом остается определение критериев оценки результативности условий влияния на формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов. На наш взгляд, они могут быть сформулированы следующим образом: 1. ценностно-смысловое понимание профессионально-педагогических ценностей; их оценка с позиции личных ценностных ориентаций; 2. изменение отношения студентов к профессионально-педагогической деятельности; 3. повышение активности и инициативности студентов при участии в социально-значимой деятельности; степень вовлеченности студентов в организацию воспитательных событий; 4. способность к профессионально-личностной рефлексии на каждом этапе формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов.

Таким образом, уклад педагогического университета является основным условием формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов, которое определяет наполнение, формы, способы взаимодействия преподавателей и студентов, проявляется в инфраструктуре и информационно-образовательной среде университета. Совокупность представленных условий может способствовать разрешению ценностного конфликта у студентов, привести к согласованности их взглядов и установок на будущую профессиональную деятельность.

Литература

1. *Асриев А.Ю., Алексеева Т.Ю., Втюрина О.С., Удалова Т.Ю., Чекалева Н.В.* Приоритеты профессионально-ценностных ориентаций студентов педагогического вуза / под общ. ред. Н.В. Чекалевой. Монография Ценностно-смысловые ориентиры деятельности педагога в условиях цифрового общества. Омск: ОмГПУ, 2022. – 398 с.

2. *Кирьякова А.В.* Ориентация школьников на социально значимые ценности: дисс…д.пед.н.: 13.00.01. – Ленинград, 1991. – 445 с.

3. *Колесникова И.А.* Педагогические цивилизации и парадигмы // Педагогика, 1995. № 6. [электронный ресурс]: http://profile-edu.ru/pedagogicheskie-civilizacii-i-ix-paradigmy-page-11.html (дата обращения 09.04.25).

4. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.

5. Ценностные ориентации современной молодежи / Аналитический обзор результатов международных и российских исследований. – Изд-во: ЦИРКОН, 2021. С. 6. – [электронный ресурс]: https://www.zircon.ru/upload/iblock/aab/tsennostnye-orientatsii-sovremennoy-molodezhi-analiticheskiy-obzor.pdf (дата обращения 09.04.25).

ОБРАЗ АБИТУРИЕНТА СУНЦ И ЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММ ПО НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ГОССЛУЖАЩИХ)

Сказочкина Татьяна Валерьевна,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры английского языка навигации и связи
ГУМРФ им. Адмирала С.О. Макарова,
доцент кафедры общественных наук
Северо-Западного Института Управления РАНХиГС
Санкт-Петербург, Россия

E-mail: tanyaskaz@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается обновлённая концепция непрерывной подготовки будущих государственных служащих, чьё образование, воспитание и развитие личности формируется в условиях специализированного учебно-научного центра (СУНЦ), или профессионально-ориентированного Лицея для старшеклассников. Прежде всего рассматривается личность абитуриента такого Лицея с позиции потенциальной готовности к формированию ожидаемых компетенций будущего студента и в дальнейшем - специалиста, востребованного на госслужбе. Программа их подготовки соотносится с концепцией укрепления российской государственности, при возрастает потребность в качественной подготовке управленческих кадров, обладающих углубленным образованием, физической подготовкой и воспитанных на духовно-нравственных ценностях России. Образование формирует мировоззрение, необходимое для прогрессивного общества, осознающего важность соблюдения закона для стабильности и процветания.

Ключевые слова: абитуриент, госслужащий, непрерывная подготовка, образовательная компетентность, СУНЦ.

Введение. В рамках поставленных государством задач об укреплении национального суверенитета в педагогике возрастает значимость качественной

подготовки будущих специалистов для должностей в области управления государством, регионами, муниципалитетами. Эта подготовка начинается в системе общего образования и продолжается в высшем учебном заведении [5]. Воспитание профессионалов, обладающих не только управленческой компетенцией, но и лидерскими качествами требует обеспечения программами углубленного уровня образования и достаточную физическую подготовку, а также воспитания с опорой на духовно-нравственные ценности России, начиная со школы. Известно, что образовательный процесс - через конструирование всесторонне развитой и критически мыслящей личности - формирует мировоззренческие основания [6]. Для этого в СУНЦах, или межрегиональной сети специализированных Лицеев, во время вступительных испытаний проводится диагностический отбор на предмет готовности и способности нести профессиональную ответственность государственной службы.

Проблематика исследования: Актуальность темы абитуриента специализированного учебно-научного центра (СУНЦ) как будущего государственного служащего и его образовательных компетенций обусловлена рядом взаимосвязанных проблем, требующих детального рассмотрения:

- Выявление талантливой инициативной молодежи для СУНЦов через валидные и конструктивные методы отбора абитуриентов с необходимыми компетенциями и управленческим потенциалом.

- Обеспечение качественного отбора через разработку научно обоснованных критериев оценки знаний, когнитивных способностей и мотивации.

- Определение необходимых образовательных компетенций для результативного обучения в системе непрерывного образования в соответствии с образовательной программой СУНЦ по подготовке будущих госслужащих предполагает.

Методология исследования заключается в анализе образовательной компетентности абитуриента как фундамента для академического роста и развития в области управления персоналом и процессами.

1. Терминологические понятия исследования.

1.1. Особенности работы СУНЦ в рамках подготовки госслужащих. Подготовка государственных служащих нового поколения требует инновационных подходов, одним из которых является активное использование ресурсов специализированных учебных научных центров (СУНЦ) [сунц.рф]. Их развитие, финансируемое в рамках федерального проекта «Развитие интеграционных процессов в сфере науки, высшего образования и индустрии» (национальный проект «Наука и университеты»), находится под пристальным вниманием Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. Это

свидетельствует о стратегической важности СУНЦ для образовательной системы страны.

1.2. Абитуриент специализированного учебно-научного центра (СУНЦ) – это, прежде всего, учащийся, демонстрирующий не только склонность, но и реальные способности к углубленному изучению широкого спектра дисциплин. Кандидат, поступающий в специализированный учебно-научный центр (СУНЦ), характеризуется ярко выраженным интересом и потенциалом к глубокому изучению дисциплин различной направленности. При формировании представления об идеальном абитуриенте СУНЦ необходимо принимать во внимание его индивидуальные особенности и уровень развития учебных компетенций.

2. Ключевые личностные характеристики абитуриента СУНЦ:

Выраженная мотивация к обучению: Стремление к расширению кругозора, заинтересованность в научно-исследовательской работе, осознанное стремление к совершенствованию в выбранной сфере.

Развитые навыки критического анализа: Умение анализировать поступающую информацию, устанавливать взаимосвязи между явлениями, формулировать собственные заключения и отстаивать их с помощью аргументов.

Усердие и настойчивость: готовность к систематической работе, преодолению препятствий, достижению намеченных результатов.

Автономность в своих решениях и действиях: способность к планированию собственной деятельности, самоконтролю в процессе обучения.

Ответственность: готовность к принятию ответственности за итоги своей работы

Навыки эффективной коммуникации: мнение конструктивно взаимодействовать с преподавателями и другими учащимися, участвовать в обсуждениях, презентовать результаты исследований [1, 3]**.**

3. Основные задачи формирования компетенций абитуриента СУНЦ.

Личностные характеристики и потенциал абитуриента оказывают существенное влияние на эффективность обучения в специализированном Лицее, или СУНЦ, и, как следствие, на качество подготовки будущего студента в профессионально-ориентированной области государственной службы. В связи с этим, в качестве ориентиров определены следующие направления деятельности:

1) Обеспечение последовательности и согласованности основных образовательных программ, рассматриваемое как одно из ключевых условий

успешной адаптации выпускников Лицея к образовательным программам высшего образования.

2) Реализация специализированных программ в рамках подготовки к поступлению в вуз, включающих авторские внеурочные и дополнительные образовательные модули.

3) Внедрение в образовательный процесс Лицея исследовательских и проектных технологий, способствующих развитию самостоятельности в обучении и других личностных качеств, обеспечивающих психологическую готовность лицеистов к обучению в вузе.

4) Оказание психолого-педагогической поддержки для профессионального самоопределения лицеистов, направленной на самостоятельный выбор будущей образовательной и профессиональной области в сфере государственной службы.

5) Реализация комплекса специализированных мероприятий, направленных на содействие в адаптации лицеистов к обучению в вузе, развитие навыков самообучения, самоконтроля и самоуправления, формирование умений самоорганизации в дальнейшей учебной деятельности и т. д.

Профессиональная готовность рассматривается как способность обучающихся осознавать учебные цели и свою роль в них, выстраивать связь с конечным результатом профессионально-ориентированной деятельности и применять свои имеющиеся интеллектуальные и возможности для достижения успеха в обучении.

Психологическая готовность рассматривается как комплекс внутренних стимулов и намерений, как личностная значимость, как установка, как наличие определенных способностей, как стабильная характеристика личности, а также как настрой на осуществление будущей профессиональной деятельности. Существуют два основных подхода к изучению готовности: функциональный, рассматривающий готовность как состояние психических функций, и личностный, акцентирующий внимание на личностных интенциях к деятельности.

4. Сформированные компетенции поступающего в СУНЦ.

Образовательная компетентность абитуриента.

При оценке готовности выпускника Лицея к обучению в высшей школе недостаточно учитывать только объем знаний и навыков. Необходимо принимать во внимание личностные качества, определяющие адаптивность и успешность в академической среде. В связи с этим, предлагается использовать понятие «образовательная компетентность», как комплексную характеристику, объединяющую интеллектуальные ресурсы, мотивацию и личностные особенности, необходимые для эффективного обучения [2].

Образовательная компетентность определяется как интегративное свойство личности, позволяющее самостоятельно, осознанно и эффективно выстраивать и реализовывать индивидуальную траекторию обучения, успешно осваивая выбранное направление. В структуре данной компетентности выделяются следующие взаимосвязанные элементы:

Мировоззренческая компетентность основывается на сформированной системе взглядов на мир, понимании своего места в обществе и осознании роли образования в личностном развитии и прогрессе человечества. Выпускник должен демонстрировать понимание сущности образовательной деятельности и признавать ценность знаний как инструмента для достижения личных и профессиональных целей, а также для самореализации.

Знаниево-технологическая компетентность включает в себя необходимый объем базовых знаний по предметам и профессионально-ориентированным дисциплинам, позволяющих успешно осваивать будущую учебную программу вуза. Ключевым аспектом является владение практическими инструментами: умение находить, анализировать и систематизировать информацию, работать с научной литературой, создавать конспекты, готовить доклады и рефераты, а также разрабатывать и проводить простые экспериментальные исследования.

Когнитивная компетентность характеризуется развитыми мыслительными процессами, такими как логическое, аналитическое, синтетическое, критическое и творческое мышление. Абитуриент, обучающийся и, в дальнейшем, выпускник Лицея должен быть способен применять полученные знания для решения проблем, генерировать инновационные идеи и адаптироваться к новым условиям обучения, используя различные стратегии.

Мотивационная компетентность отражает позитивное отношение к обучению, выраженный познавательный интерес и стремление к непрерывному самосовершенствованию. Важную роль играет внутренняя мотивация, ориентация на профессиональное развитие и стремление к личностному росту, проявляющиеся в инициативности и самостоятельности в учебе.

Личностная компетентность подразумевает сформированность качеств, необходимых для активной деятельности и полноценной жизни. Сюда относятся умения ставить цели, анализировать ситуации, предвидеть результаты, планировать действия, организовывать свою деятельность, контролировать процесс и оценивать результаты. Важны также рефлексия, навыки эффективной коммуникации и сотрудничества. В контексте жизненной компетентности – способность принимать взвешенные решения, проявлять инициативу, нести ответственность за свой выбор, осознавать свои жизненные цели и направлять усилия на их достижение, а также эффективно преодолевать жизненные трудности и решать возникающие проблемы [9].

Сопоставляя понятия готовности к обучению в вузе и образовательной компетентности, мы приходим к выводу, что сформированная образовательная компетентность абитуриента СУНЦ является неотъемлемым компонентом его готовности к успешной учебно-профессиональной деятельности в высшем учебном заведении. Высокий уровень развития образовательной компетентности позволяет студенту эффективно адаптироваться к новым условиям обучения, успешно осваивать учебную программу и достигать высоких результатов в выбранной профессиональной сфере.

5. Основные понятия образа государственного служащего.

Образ абитуриента, который поступает в специализированный Лицей, или СУНЦ, а в дельнейшем - на программы государственного управления, непосредственно связан с образом государственного служащего.

По содержанию этот образ, представляет собой некую модель человеческого потенциала, который, с одной стороны, связан с современной реальностью, а с другой стороны, перенесён в будущее существующего ныне порядка вещей. В образы будущего входят представления граждан об идеальных лидерах, власти, государстве, политических институтах и образовательных учреждения, связанных с ними. Эти идеализированные представления формируют нормативные рамки восприятия реальных лидеров, власти, институтов. С психологической точки зрения в нем перемешиваются представления людей о желаемом (идеальном) и возможном будущем, рациональные и неосознаваемые мотивы, реалистические и воображаемые ментальные конструкции [7].

6. Концептуальная модель государственного служащего.

Концептуальная модель идеального образа государственного служащего связана с образом будущего. Этот образ в сфере государственной службы включает в себя ряд идеальных представлений, в частности образ идеального лидера, идеальной власти, идеальных политических институтов и др., которым граждане противопоставляют реальную картину сферы государственной службы [8].

В психологической структуре образа идеальной власти выделяются:

- рациональный и бессознательный уровни;
- шкалы привлекательности, силы и активности;
- визуальные и вербальные компоненты;
- когнитивные, эмоциональные, поведенческие компоненты.

Факторная модель может быть релевантна для описания этого образа идеального государственного служащего.

- объектные факторы: восприятие со стороны российской власти;

- субъектные факторы: социально-демографические (пол, возраст, образование) и психологические параметры (настроения, мотивы, потребности, ценности, установки, представления и т.п.);
- темпоральный фактор: представления граждан о будущей власти адекватной современным потребностям государства и ожиданиям общества;
- пространственный фактор: представления о локализации профессиональной сферы государственных служащих в определенных местах, участках и территории страны;
- коммуникативный фактор: представление с точки зрения механизмов взаимодействия власти и людей.

Образы государственного служащего находятся также под сильным влиянием субъектного фактора, а именно психологического состояния общества в целом, потребностей, норм и ценностей [4, 9].

7. Области компетенций будущего государственного служащего.

Рассматривая содержательное наполнение образа государственного служащего, можно выделить компетенции, которые отвечают потребностям населения страны: приоритет стабильности, надежности, защищенности и семейного благополучия (46%), а также взаимосвязь личного процветания с материальным благосостоянием, решением профессиональных вопросов, карьерным ростом, успехом и развитием (44, 8%) [10].

В психологическом плане, это указывает на сохранение высокой степени зависимости российского общества от внешних обстоятельств – ожидания благополучия извне. Выраженная экстернальность и концентрация внимания на власти обусловлены не только политическим режимом, но и исторически сложившейся необходимостью выживания в сложных условиях, что требует сильной и сплоченной власти. Характерной чертой образа будущего, связанного с государством и властью, является то, что он основан не столько на решении материальных проблем, сколько на потребностях в безопасности и самореализации личности. Следовательно, в будущем граждане хотят, чтобы государство обеспечивало защиту от внешних и внутренних угроз, а также поддерживало образование, культуру и духовную сферу. Значительная часть населения России надеется на развитие страны, а не на кризис и стагнацию. Власть воспринимается скорее, как партнер, чем как диктатор.

Выводы. Анализ феноменов интеллектуальной и моральной готовности абитуриента специализированного Лицея, или СУНЦ, к образовательной компетентности позволяет сделать следующие выводы:

Готовность абитуриентов к обучению в СУНЦе, освоению специализированных программ для государственных служащих и учебно-профессиональной деятельности в вузе – это взаимосвязанные концепции,

объединенные понятием психологической готовности к деятельности как устойчивым свойством личности.

Образовательная компетентность – это личностная характеристика, позволяющая абитуриенту самостоятельно определять свой образовательный путь, эффективно осваивать учебную программу и отвечать за свой выбор.

Образовательная компетентность выпускника Лицея может служить одним из условий его успешной подготовки к обучению в вузе и приобретению профессии, поскольку именно позитивное отношение к образованию, навыки обучения и организации работы предопределяют адаптацию и результативность в вузе. Поэтому разработка методов оценки образовательной компетентности абитуриентов является важной задачей.

Формирование образовательных компетенций должно учитывать представления об идеальном государственном служащем, существующие как у представителей власти, так и у граждан страны.

Образовательные компетенции будущего студента, планирующего карьеру в государственной службе, должны формироваться с учетом перспектив развития государства, его потребностей и ожиданий.

В итоге, абитуриент СУНЦ, участвующий в программе подготовки будущих госслужащих, – это разносторонне развитый человек с высоким уровнем образовательных компетенций, готовый к дальнейшему обучению в вузах и к работе в государственных органах.

Актуальность темы, посвященной образу абитуриента СУНЦ как будущего государственного служащего и его образовательным компетенциям, обусловлена необходимостью поиска и отбора талантливых молодых людей, соответствия образовательной программы, ориентации на профессию и реализации социального заказа на подготовку высококвалифицированных специалистов в области государственной службы.

Литература

1. *Богуславский М.В.* Педагогические основы Царскосельского лицея // Исследователь/Researcher. 2013. № 1-2.

2. *Гемешлиев Ф.К., Лызь Н.А.* Модель психологической готовности студентов к освоению программ профессиональной подготовки // Известия ЮФУ. Технические науки. 2011. №10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-psihologicheskoy-gotovnosti-studentov-k-osvoeniyu-programm-professionalnoy-podgotovki (дата обращения: 18.06.2025).

3. *Ирхин Ю.В.* Царскосельский лицей: миссия и традиции гуманитарной подготовки государственных служащих // Социально-гуманитарные знания. 2012. №3.

4. *Кострикина И.С., Борщевский Г.А., Ткаченко М.В.* [и др.]Когнитивные предпосылки эффективной профессионализации молодежи в сфере государственной гражданской службы / // Психология обучения. – 2012. – № 11. – С. 103-115.

5. *Лызь Н.А., Шостак А.А.* О роли образовательной компетентности абитуриентов в их готовности к обучению в вузе // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 7 [Электронный ресурс]. URL: https://human.snauka.ru/2014/07/7356 (дата обращения: 14.06.2025).

6. *Роман С.С.* Векторы формирования культуры патриотизма в современной России // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2023. №4.

7. *Савенков А.И.* Содержание и организация обучения в Царскосельском лицее // Исследователь/Researcher. 2013. №1-2.

8. Справочник квалификационных требований к специальностям, направлениям подготовки (к укрупненным группам специальностей и направлений подготовки), к профессиональному уровню, которые необходимы для замещения должностей государственной гражданской службы с учетом области и вида профессиональной служебной деятельности государственных гражданских служащих". Министерство Труда и Социальной защиты РФ. Москва. 2024.

9. *Стриганкова Е.Ю.* Ценностно-коммуникативный подход к формированию личности современного госслужащего // Власть. 2011. № 12.

10. *Шестопал Е.Б.* Образ идеального будущего: нормативные представления Российских граждан о власти // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 464. С. 99–112.

ЭТАПЫ И МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Летун Евгений Максимович

специалист Педагогического технопарка «Кванториум»
имени П.К. Одинцова и Л.А. Одинцовой,
аспирант Института информационных технологий
и физико-математического образования
Алтайского государственного педагогического университета,
Барнаул, Россия

E-mail: ifmo.evgeny@mail.ru

Аннотация. Профессиональная ориентация – это важный аспект образовательного процесса, который помогает определить интересы, способности и предпочтения в отношении профессий и карьерных путей. В данной статье рассматриваются основные этапы профессиональной ориентации в системе образования, а также их значимость в современном обществе.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, образование, этапы и модели профессиональной ориентации, формирование профориентации.

Ещё несколько сотен лет назад возникло такое понятие, как «Профориентация», которое в наше время является многогранным. Американский психолог Гуго Мюнстерберг, основатель психотехники впервые начал изучать вопрос о профессиональных способностях людей и создавать тесты для их оценки, поэтому многие связывают появление понятия профессиональное ориентация именно с этим человеком [7]. На данный момент профессиональную ориентацию целесообразно рассматривать как психологическое сопровождение самоопределяющейся личности. Также стоит упомянуть, что сейчас существует широкий спектр профессиональных тестов, стратегий и технологий, с помощью которых осуществляется профессиональная работа.

Швейцарский психолог, специалист в области прикладной психологии Эдуард Клапаред определяет профессиональную ориентацию как «помощь

индивиду при данных способностях выбрать для него наиболее подходящую профессию» [6].

Другой американский исследователь Е. Гинзберг в своих трудах определяет профориентацию следующим образом «Профориентация – это процесс структурного вмешательства, имеющий целью помочь индивидам использовать имеющиеся возможности в области образования, профессиональной подготовки и выбора рода занятий».

В рекомендации ЮНЕСКО 1974 года «О техническом и профессиональном образовании» определение профессиональной ориентации представлено таким образом: «профессиональная ориентация должна рассматриваться как непрерывный процесс и важный элемент образования, направленный на оказание помощи всем людям в правильном выборе образования и области профессиональной деятельности». При этом профориентация должна обеспечивать каждого возможностью:

а) ответственно подходить к осознанию своих интересов и возможностей, а также ставить реальные цели;

б) для поставленных целей пройти курс образования (подготовительного или продолжающегося);

в) тщательно подходить к принятию решения о выборе будущей профессии на всех стадиях;

г) упростить переход от обучения к работе на всех уровнях и стадиях [6].

Возникновение слова профориентация связано не только с социально-экономическими предпосылками. Рамки и масштаб индивидуального выбора расширились благодаря развитию городской инфраструктуре и выросшей социальной мобильности. В наше время актуальной проблемой является проблема свободы выбора, данную проблему можно сравнить с проблемой ограничения свободы человека. «Если «Я» патриархального индивида складывалось из совокупностей его «принадлежности» к разным социально-природным общностям, то «Я» буржуазного индивида скорее напоминает сумму отрицаний: не тело, не общественное положение, не деятельность, не совокупность стремлений», – пишет далее И.С. Кон [3]. В нашем обществе профессиональная ориентация является процессом, который можно охарактеризовать как согласованное взаимодействие "человек - профессия". Профессиональная ориентация является многоплановой, она включает в себя широкий спектр психологических, экономических, образовательных и социальных процессов. Исходя из этого выделяются следующие этапы профессиональной ориентации.

Первый этап включает в себя информирование о мире профессий. На данном этапе учащимся необходимо познакомиться с разными специальностями,

их требованиями и перспективами карьерного роста. Для информирования чаще всего используются встречи с представителями профессий, выставки, экскурсии и многое другое.

Второй этап связан с психологической готовностью к профессиональному выбору. На данном этапе проводится анализ личных интересов, сильных и слабых сторон учащихся, а также их склонностей к той или иной профессии. Для того, чтобы учащиеся смогли осознать свои профессиональные предпочтения и научится принимать обоснованные предпочтения, необходимо использовать психологические тесты и консультации.

Третий этап – это практическое ориентирование. На данном этапе учащимся предлагается проверить свои сильные стороны на практических занятиях в реальных условиях профессиональной деятельности. Данная практика предоставит учащимся опыт работы, знание о реальных обязанностях и требованиях специальности.

Четвёртый этап – это постоянное сопровождение и поддержание профессиональных интересов на протяжение всего образовательного процесса. Это выражается в постоянном проведение мастер-классов, экскурсий, олимпиад, дополнительных занятий, которые способствуют углубленному изучению избранной профессии и поддержанию мотивации учащихся.

На данный момент очень много авторов уделили внимание методам профессиональной ориентации, в результате чего было написано много статей и разработано множество методик профориентации. В основном профориентация разделяется на два типа: «американская» и «японская» [4]. «Японская» модель предусматривает начальное изучение сильных и слабых сторон личности работника и подбор для него соответствующей должности. «Американская» модель предусматривает первоначальное определение профессионально-квалификационной модели должности и «подгонку» под неё наиболее подходящих работников.

Существует несколько моделей профессиональной ориентации, которые используются в образовательном процессе, каждая из которых отвечает на специфические потребности учащихся и образовательные среды.

Модель «треугольные карьеры» - одна из наиболее распространённых моделей. Она включает в себя три основных аспекта: личные интересы и возможности учащихся, требования рынка труда, образовательные ресурсы. Применяя данную модель, можно определить, как улучшить выбор профессий на основе анализа трёх компонентов, это поможет установить соответствие между потребностями рынка и профессиональными предпочтениями учащихся.

Другая модель – это интегрированная модель, которая охватывает школьное, профессиональное, техническое и высшее образование. Данная модель позволяет создавать непрерывный образовательный процесс, который адаптируется к изменениям в социально-экономической среде, а также отвечает требованиям времени. Самой главной особенностью данной модели является возможность совместного обучения на разных уровнях образовательной системы.

Наряду с этими моделями развивается и технологическая модель. Технологическая модель акцентируется на внедрение новейших технологий и информационных систем в профессиональной ориентации. Процесс обучения становится более доступным и привлекательным для молодёжи, если использовать интернет-ресурсы, платформы для онлайн-обучения и профориентационные тесты в цифровом формате [2].

Также рассмотрим несколько моделей, которые предлагают следующие авторы:

1. Модель Г.З. Холланда Голландская теория типологии личности предполагает, что успех в профессии зависит от соответствия между личностными типами и типами профессий. Холланд выделяет шесть типов личности (реалистичный, исследовательский, артистический, социальный, предпринимательский и конвенциональный), это подразумевает то, что каждый учащийся сможет лучше понять свои предпочтения.

2. Модель Р.Л. Кронбаха Кронбах предложил модель. Она основывается на анализе жизненных этапов и их влияния на выбор профессии. Он выделяет три основных этапа:

- Этап подготовки: Формирование интересов и навыков в детстве и юности.

- Этап выбора: Принятие решения о профессиональной деятельности.

- Этап реализации: Вход в профессию и дальнейшее развитие.

3. Модель Эриксона Эриксон акцентирует внимание на влиянии социального контекста и культурных факторов на выбор профессии. Его модель включает восемь стадий развития личности, каждая из которых имеет свои задачи и кризисы, которые необходимо преодолеть для успешного выбора профессии.

Выбор модели и наполнение этапов связаны с предметной областью знания, в которой проектируется и реализуется профессиональная ориентация. В условиях модернизации математического образования [1] актуальной является, в частности, проблема профессиональной ориентации школьников и студентов на педагогическую деятельность в математическом образовании [5].

Обобщая выше сказанное можно сделать вывод, что профессиональная ориентация в системе – это многогранный процесс, который включает в себя

различные модели и этапы, при этом каждый из них соответствует реальному условию и потребностям общества. Эффективная профессиональная ориентация способствует формированию необходимых навыков и компетенций, которые будут востребованы, а также стимулирует учащихся анализировать свои интересы и сильные стороны. Важно продолжать исследовать и развивать новые подходы в этой области, так как профессиональная ориентация играет важную роль в подготовки учащихся к успешному выбору профессии.

Литература

1. *Брейтигам Э.К.* Реализация Концепции развития математического образования в Алтайском государственном педагогическом университете / Э.К. Брейтигам, И.В. Кисельников, Д.П. Кошева // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2016. № 3(28). С. 93-95..

2. *Гудкова Е.В.* Основы профориентации и профессионального консультирования: Учебное пособие/ Под ред. Е.Л. Солдатовой. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 125 с.

3. *Кон И.С.* Открытие Я. М.: Прогресс, 1978. – 230 с.

4. Личность, труд, занятость: Словарь социально-психологических терминов. Челябинск: ЧОЦЗН, ЧОЦПН и ПИ, 1995. – 29 с.

5. Профессиональная ориентация школьников и студентов на педагогическую деятельность в математическом образовании: Коллективная монография / Э.К. Брейтигам, Л.М. Бронникова, Т.И. Варкентина [и др.]; Под редакцией Э.К. Брейтигам, И.В. Кисельникова. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2017. – 216 с.

6. *Рыжов В.А.* Организация профориентационной работы в развитых капиталистических странах. / В.А. Рыжов. – М.: Высш. шк., 1987. – 96 с.

7. *Соломин И.* Профориентация. Россия. XX век // «Школьный психолог». 2000. № 24. С. 10–15.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАЗНОВОЗРАСТНОГО СТУДЕНЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА: ОПЫТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ[51]

Чугунова Татьяна Борисовна

старший преподаватель кафедры начального, дошкольного образования и социального управления Педагогического института Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, куратор студенческого научного общества «Разновозрастное научное студенческое сообщество», член Совета по молодежной науке НовГУ имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

E-mail: Tatyana.Chugunova@novsu.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития профессионального интереса к педагогической деятельности обучающихся вуза посредством организации разновозрастного студенческого сообщества. Представлен теоретический анализ значимости творческой и исследовательской составляющих в профессиональном становлении педагога. На примере деятельности студенческого научного общества «Разновозрастное научное студенческое сообщество» в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого проанализированы организационные формы и методы, способствующие формированию устойчивого интереса к педагогической профессии. Особое внимание уделено структуре сообщества, видам деятельности (педагогической, научно-просветительской, научно-исследовательской). Сделан вывод о результативности деятельности разновозрастного студенческого сообщества как инструмента развития профессионального интереса к педагогической деятельности.

Ключевые слова: разновозрастное студенческое сообщество, профессиональный интерес, педагогическая деятельность, студенческое научное общество, наставничество, студенческое самоуправление.

[51] ***Источник финансирования:*** *исследование выполнено за счет гранта для молодых ученых Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого (научно-исследовательская работа «Развитие профессионального интереса к педагогической деятельности в разновозрастном студенческом сообществе»).*

В условиях динамично развивающегося современного общества вопросы кадрового обеспечения образовательных организаций становятся особенно актуальными. Наблюдаемая трансформация рынка труда обусловливает потребность в разработке комплексных подходов к подготовке будущих педагогов. Данный процесс должен включать не только формирование профессиональных компетенций, соответствующих требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), но и целенаправленное развитие устойчивого профессионального интереса и внутренней мотивации к осуществлению педагогической деятельности. Недостаточная сформированность мотивационно-ценностной сферы у выпускников педагогических направлений подготовки приводит к снижению притока молодых специалистов в образовательные учреждения. Данная тенденция подтверждается статистическими данными Министерства просвещения Российской Федерации: доля учителей старше 50 лет составляет 39%, в то время как доля педагогов в возрасте до 29 лет – лишь 5,5%. Прогнозируется, что к 2029 году доля молодых специалистов увеличится, достигнув 13%. Таким образом, наблюдается существенный дисбаланс в возрастном составе педагогических кадров, что актуализирует задачу привлечения и удержания молодых специалистов в сфере образования.

В связи с этим, представляется актуальным поиск и апробация эффективных организационных форм и педагогических технологий, способствующих развитию профессионального интереса к педагогической деятельности у студентов в период обучения в вузе. Одним из перспективных направлений является вовлечение студентов в деятельность разновозрастных студенческих сообществ.

Разновозрастное студенческое сообщество определяется нами как добровольное объединение студентов различных возрастов, ступеней обучения (бакалавриат и магистратура) и с разным уровнем подготовки, характеризующееся общими профессиональными интересами, ориентацией на взаимопомощь и реализацию творческого потенциала в совместной деятельности. Как отмечает В.В. Лобанов, разновозрастной коллектив играет роль «посредника между личностью и социумом», способствуя интеграции студентов в общественную жизнь и формируя важные социальные навыки [1, с. 341], а именно: развитие коммуникабельности, умения работать в команде, проявлять лидерские качества, принимать ответственность за общее дело и адаптироваться к различным социальным ситуациям.

В Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого на базе кафедры начального, дошкольного образования и социального управления функционирует студенческое научное общество (СНО) «Разновозрастное научное студенческое сообщество» (далее – Сообщество). Членами Сообщества являются студенты бакалавриата и магистратуры с первого по выпускной курсы,

относящимся к укрупненной группе специальностей и направлений подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки.

Структура Сообщества включает в себя совет сообщества и рабочие группы. Совет сообщества является коллегиальным органом управления, состоящим из представителей каждого курса и направления подготовки. Совет отвечает за планирование деятельности Сообщества, организацию мероприятий, координацию работы различных рабочих групп и принятие решений по ключевым вопросам деятельности. Рабочие группы формируются для реализации конкретных проектов и мероприятий. Деятельность Сообщества регламентируется ежегодным планом работы, утверждаемым на заседании кафедры. Отчетность о проделанной работе представляется на заседаниях кафедры по итогам учебного года.

Руководство СНО «Разновозрастное научное студенческое сообщество» осуществляет куратор из числа научно-педагогических работников кафедры, назначаемый заведующим кафедрой. Куратор обеспечивает стратегическое планирование деятельности, координацию работы, а также оказывает организационно-методическую поддержку членам Сообщества. Управление деятельностью Сообщества осуществляют председатель, заместитель председателя и секретарь, избираемые из числа студентов бакалавриата и магистратуры. Таким образом, управление Сообществом реализуется на основе сочетания руководства со стороны преподавателя-куратора и студенческого самоуправления. Деятельность Сообщества регламентируется положением, определяющим его цель, задачи, структуру, порядок взаимодействия и права и обязанности членов.

Основной целью деятельности СНО «Разновозрастное научное студенческое сообщество» является развитие профессионального интереса к педагогической деятельности у обучающихся вуза. Для достижения данной цели реализуются следующие виды деятельности:

1) Педагогическая деятельность, которая включает в себя студенческое наставничество, проведение консультаций, рефлексию педагогического опыта.

2) Научно-просветительская деятельность предусматривает участие и проведение мастер-классов, педагогических мастерских, семинаров, круглых столов, направленных на распространение педагогических знаний и опыта.

3) Научно-исследовательская деятельность включает в себя написание научных статей, подготовку докладов для участия в конференциях различного уровня, выполнение научно-исследовательских проектов.

Каждое мероприятие, реализуемое в рамках указанных видов деятельности, ориентировано на развитие профессионального интереса к педагогической деятельности, что потребовало использования интерактивных и активных методов и технологий обучения. При этом, как отмечает Л.А. Байкова, использование

активных и интерактивных методов в образовательном процессе способствует организации субъект-субъектного взаимодействия [2], что, в свою очередь, позитивно влияет на формирование профессионального интереса студентов.

Эффективное субъект-субъектное взаимодействие неразрывно связано с развитием творческого потенциала личности. О.А. Тамочкина подчеркивает значимость творческой составляющей как неотъемлемого атрибута «личности компетентного педагога», определяя её как «степень возможности самореализации творческих способностей и компетенций в педагогической деятельности» [3, с. 9], что свидетельствует о важности развития креативного потенциала в процессе профессионального становления будущего педагога. Е.В. Мигунова также подчеркивает значимость творческого подхода в процессе педагогического сопровождения организации разновозрастного взаимодействия в вузе, которое включает «становление студента субъектом собственной творческой деятельности» [4, с. 49]. Таким образом, внесенные изменения, включающие в себя использование интерактивных методов обучения и создание возможностей для проявления творческой инициативы и исследовательской деятельности, были направлены на создание образовательной среды, стимулирующей творческую активность и исследовательскую деятельность студентов, что, в свою очередь, способствует их профессиональному становлению и всестороннему развитию.

Одним из ключевых факторов, определяющих результативность деятельности студенческого научного общества «Разновозрастное научное студенческое сообщество», является организация систематического разновозрастного взаимодействия между студентами: студенческое наставничество, индивидуальные консультации, совместные проекты, мастер-классы и тренинги. Старшекурсники, обладая значительным опытом обучения и углубленными знаниями в области педагогики, выступают в роли наставников для студентов младших курсов. Наставническая деятельность включает в себя передачу опыта участия в научно-исследовательских и практико-ориентированных мероприятиях и проектах. В свою очередь, студенты младших курсов привносят в деятельность сообщества свежие идеи, инновационные подходы и высокий уровень мотивации к участию в совместных проектах.

В качестве примера организации разновозрастного взаимодействия можно привести Международную педагогическую мастерскую «Школьные годы чудесные», организованную членами студенческого научного сообщества. Данное мероприятие объединило студентов профильных направлений подготовки, педагогов-практиков, руководителей образовательных организаций, обучающихся общеобразовательных школ, а также представителей партнерских образовательных учреждений из различных регионов Российской Федерации (Великий Новгород, Республика Калмыкия, Республика Карелия, г. Москва) и стран ближнего зарубежья (Республика Беларусь, Республика Казахстан,

Республика Узбекистан). Педагогическая мастерская стала эффективной площадкой для обмена опытом и знаниями между представителями различных поколений, вовлеченными в образовательный процесс. Ключевой особенностью данного мероприятия стало формирование разновозрастных команд, участники которых осуществляли рефлексию над личным опытом обучения и профессиональной идентичностью педагога. Интерактивные задания, разработанные и реализованные организаторами мастерской, стимулировали активный обмен опытом между участниками разных возрастных групп, что способствовало расширению профессионального кругозора и формированию целостного представления о педагогической деятельности.

В ходе работы мастерской студенты получили возможность увидеть педагогическую деятельность с различных точек зрения, получить ценные советы и рекомендации от опытных педагогов и обучающихся общеобразовательных школ, а также осознать свой потенциал в профессии благодаря общению с представителями различных поколений.

Комплексный анализ деятельности СНО «Разновозрастное научное студенческое сообщество» позволяет сделать следующие выводы о том, что систематическая организация разновозрастного взаимодействия является эффективным инструментом развития устойчивого профессионального интереса к педагогической деятельности студентов в контексте педагогической, научно-просветительской и научно-исследовательской работы.

Литература

1. *Лобанов В.В.* Коллективизм и разновозрастность в зарубежном и российском образовании XIX – начала XX вв. // Национальное единство и региональное многообразие историко-педагогических интерпретаций прошлого и настоящего в развитии педагогической науки, системы образования и семьи: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, Калуга, 26–28 сентября 2024 г. – Калуга: Волгоградская государственная академия последипломного образования, 2024. С. 338-342.

2. *Байкова Л.А.* Личностно-рефлексивный подход к организации интерактивных форм обучения и воспитания // Психолого-педагогический поиск. 2020. № 2(54). С. 9-20.

3. *Тамочкина О.А*. Развитие творческого потенциала студентов в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Тамочкина Оксана Александровна. – Саратов, 2021. – 24 с.

4. *Мигунова Е.В.* Педагогическое сопровождение разновозрастных сообществ студентов бакалавриата // Ментор. 2023. № 1. С. 46-50.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: ВИДЫ, УРОВНИ И КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ

Жакиенова Алия Амангельдиновна

директор Департамента по академическим вопросам
Павлодарского педагогического университета имени Әлкей Марғұлан,
аспирант Алтайского государственного педагогического университета,
Павлодар, Республика Казахстан

E-mail: gakienova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются виды, уровни и критерии сформированности профессионально-ценностных установок (ПЦУ) будущего педагога. Определены основания классификации ПЦУ, уровни их сформированности и критерии педагогической диагностики. Предложена типологизация ПЦУ по функциональному признаку на основе концепции Н.В. Кузьминой.

Ключевые слова: профессионально-ценностные установки, классификация ПЦУ, уровни и критерии сформированности ПЦУ, педагогическая деятельность, профессиональная подготовка, ценности.

Современное образование всё больше акцентирует внимание не только на формировании профессиональных компетенций будущих педагогов, но и на развитии их ценностного ядра, определяющего качество и направленность деятельности. В условиях цифровизации и размывания гуманистических ориентиров возрастает необходимость формирования устойчивых профессионально-ценностных установок, обеспечивающих осознанный выбор профессии, личностную вовлеченность и ответственность за результаты обучения.

Профессионально-ценностные установки (ПЦУ) — это целостная система значимых для педагога ценностей, убеждений и принципов, определяющих его отношение к профессии, ученикам и образовательному процессу. Они формируются под влиянием личных качеств и внешних факторов. Актуальность их изучения связана с необходимостью управлять этим процессом в профессиональной подготовке. В педагогике пока недостаточно разработана

типология ПЦУ, уровни их сформированности и критерии диагностики, что требует теоретического осмысления и практической проработки.

В этой связи основным исследовательским вопросом встает вопрос: какие виды, уровни и критерии сформированности ПЦУ необходимо выделить в процессе подготовки будущего педагога, чтобы обеспечить их целенаправленное формирование и диагностику?

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке классификации видов, уровней и критериев сформированности ПЦУ будущего педагога как основы проектирования эффективной профессиональной подготовки.

В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи исследования: 1) определить и охарактеризовать виды ПЦУ по различным основаниям; 2) обосновать уровни сформированности ПЦУ и предложить критерии для их педагогической диагностики.

В современных психолого-педагогических исследованиях ПЦУ педагогов рассматриваются как системообразующий элемент их деятельности, отражающий ориентацию на ключевые аспекты образовательного процесса. Многомерность педагогической практики обуславливает разнообразие ПЦУ, каждая из которых формирует уникальные приоритеты, методы и цели работы. Рассмотрим несколько подходов в определении типологии, уровнях и критериях сформированности ПЦУ.

Е.И. Ерошенкова [1] рассматривает ПЦУ как целостное личностное новообразование, включающее устойчивые ценностные ориентации, убеждения, эмоциональную сферу, рефлексивность и творческий потенциал личности и определяет интегративную модель оценки ПЦУ, что позволяет всесторонне и глубоко диагностировать и проектировать её формирование у будущих специалистов. ПЦУ, согласно Е.И. Ерошенковой, включает когнитивный, аффективный, конативный, рефлексивный и аксиологический компоненты. Основными характеристиками установки являются устойчивость (стабильность – лабильность), интенциональность (социальность – персональность), динамичность (пластичность – инертность). Выделены критерии оценки ПЦУ: потребностно-ценностный (осознание ценности профессии, профессиональный идеал), эмоционально-чувственный (эмоциональное благополучие, эмпатия), личностно-творческий (творческое целеполагание, рефлексия)

В своем исследовании Р. Атаханов и М. Г. Бобкова [2] выделяют пять типов профессиональных установок педагога на эмпатийный способ взаимодействия с учениками. Эти установки различаются по уровню развития эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов эмпатии: 1) активно-положительная показывает высокий уровень эмпатии и доверия; 2) функциональная — выборочная эмпатия, зависящая от ситуации; 3) нейтрально-безразличная основана на формальном, отстранённом общении, 4) ситуативная показывает нестабильные

реакции, зависящие от настроения и 5) скрытно-отрицательная — отсутствие эмпатии и эмоциональной вовлечённости.

О.Б. Дарвиш [3] профессиональные установки педагогов рассматривает как системные образования, формирующиеся на пересечении личностного опыта, профессиональной среды и образовательного контекста и выделяет пять типов установок на восприятие ученика (от активно-положительной до скрытно-отрицательной), различающихся по выраженности эмпатии, ригидности и ценностной ориентации.

Н.И. Гуслякова и Т.И. Васильева [4] педагогическую установку рассматривают как ключевой механизм профессионального самосознания будущего педагога, формирующийся в условиях неопределённости и связанный с личностным смыслом и профессиональной идентичностью. Авторы подчёркивают роль гуманистических ценностей и эмпатии, что позволяет выделить смысловые установки как отдельный вид ПЦУ.

Профессионально-ценностные установки будущих педагогов отражают ключевые ориентиры их деятельности, на основе которых выделяются: 1) гуманистические установки с акцентом на личность ученика и его развитие; 2) социально-ориентированные, направленные на воспитание гражданственности; 3) инновационно-технологические, направленные на готовность использования цифровых и проектных методов; 4) духовно-нравственные, формирующие моральные и культурные нормы; 5) прагматические, ориентированные на практическую подготовку учеников; 6) рефлексивно-развивающие, показывающие стремление к самоанализу и росту; 7) экологические, направление на устойчивое развитие; 8) инклюзивные, готовящие к работе с детьми с ОПП.

Исходя из определения ПЦУ включают четыре компонента: смысловой (ценности, убеждения, принципы), эмоционально-ценностный (переживание, сопереживание), поведенческий (готовность и реализация действий) и регулятивный (рефлексия, самооценка, развитие). Вместе они формируют основу профессионального поведения педагога.

На основе представленного описания структуры профессионально-ценностных установок педагога, предлагаем классификацию видов ПЦУ по таким основаниям как: по доминирующему компоненту ПЦУ, по направленности установки, по степени сформированности.

По доминирующему компоненту структуры ПЦУ выделяются: 1) смысловые установки, основанные на глубинных ценностях, убеждениях и принципах, определяющие смысл и цель педагогической деятельности; 2) эмоционально-ценностные установки, основанные на эмоциональной включенности, эмпатии, сопереживании и значимости педагогических ситуаций; 3) поведенческие установки, связанные с готовностью к действиям и реальной

реализацией педагогических ценностей в профессиональных ситуациях; 4) рефлексивно-регулятивные профессионально-ценностные установки, основанные на способности к самоанализу, коррекции поведения и устойчивой профессиональной самоактуализации.

По направленности установки выделяются: установки на профессию, установки на ученика, установки на образовательный процесс, установки на профессиональное сообщество. По степени сформированности: интуитивные (латентные), осознаваемые (актуализированные) и интегрированные (устойчивые) профессионально-ценностные установки.

Педагогическая система Н.В. Кузьминой [5] отражает деятельностный подход к подготовке педагога, где ценностные установки формируются через активное действие, проектирование и оценку. ПЦУ рассматриваются как результат взаимодействия функциональных компонентов профессиональной деятельности.

Смысловой компонент соотносится с гностическим и прогностическим функциональным компонентом педагогической системы Н.В. Кузьминой, эмоционально-ценностный компонент с коммуникативным и организационно-деятельностным, поведенческий компонент с конструктивным и проектировочным, регулятивный компонент с оценочно-рефлексивным функциональным компонентом.

Акмеологическая концепция Н.В. Кузьминой позволяет выделить уровни сформированности ПЦУ как этапы профессионального роста педагога: от адаптивного (осведомлённость без принятия ценностей) через воспроизводящий (частичное принятие и реализация), интегративный (устойчивая личностная включённость) — до акмеологического уровня, на котором ценности транслируются и становятся основой педагогического лидерства и инноваций. Такая градация позволяет как диагностировать, так и целенаправленно формировать ПЦУ.

Опираясь на аксиологическую и деятельностную логику Н.В. Кузьминой, критерии сформированности ПЦУ могут быть представлены на основе профессиональной деятельности: 1) осознание и принятие педагогических ценностей, наличие профессиональных убеждений – **смысловой уровень**; 2) эмпатийность, эмоциональная включённость, устойчивое позитивное отношение к профессии - **эмоционально-ценностный**; проявление готовности к профессиональной деятельности, действия в соответствии с ценностями – **поведенческий**; способность к рефлексии, принятию обратной связи, стремление к саморазвитию – **регулятивный уровень** сформированности ПЦУ в соответствии с компонентами установки.

Профессионально-ценностные установки (ПЦУ) составляют ядро профессиональной идентичности педагога, обеспечивая его личностную

вовлечённость в образовательный процесс. Современные вызовы акцентируют значимость не только компетентностного, но и ценностного содержания педагогической подготовки.

Проведённый теоретический анализ позволил выделить основные виды ПЦУ, классифицировать их по компонентам, направленности и степени сформированности, а также соотнести с функциональной моделью деятельности педагога Н.В. Кузьминой. В рамках деятельностно-аксиологического подхода установлено, что ПЦУ формируются в сочетании когнитивных, эмоционально-оценочных и поведенческих проявлений, интегрируемых через рефлексию в устойчивые ценностные ориентации.

Разработанная уровневая модель (адаптивный, воспроизводящий, интегративный, акмеологический уровни) обеспечивает диагностическую и проектировочную основу для педагогической подготовки. Определённые критерии сформированности ПЦУ по каждому компоненту создают базу для разработки диагностических инструментов и программ формирования установок в процессе обучения.

Таким образом, исследование подчёркивает значимость ценностного аспекта в профессиональной подготовке будущих педагогов, ориентируя её на развитие осмысленного отношения к профессии, ученикам и педагогической миссии.

Литература

1. *Ерошенкова Е.И.* К вопросу о критериях и показателях сформированности профессионально-ценностной установки будущего специалиста // Вестник ЮУрГГПУ. 2010. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kriteriyah-i-pokazatelyah-sformirovannosti-professionalno-tsennostnoy-ustanovki-buduschego-spetsialista (дата обращения: 13.04.2025).

2. *Атаханов Р., Бобкова М.Г.* Психологическое воздействие и профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия // Психологическая наука и образование. — 2007. — № 1. — С. 93–102.

3. *Дарвиш О.Б.* Профессиональные установки педагогов в традиционных и инновационных образовательных учреждениях // Сибирский психологический журнал. – 2004. – №1. – С. 31–35.

4. *Гуслякова Н.И., Васильева Т.И.* Педагогическая установка и её роль в становлении и развитии профессионального сознания будущего учителя // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2008. №6. С. 44–51.

5. Педагогическая система: теория, история, развитие. Коллективная монография / Под ред. В.П. Бедерхановой, А.А. Остапенко. М.: Народное образование, 2014. – 128 с.

КОНТЕКСТНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ВОЖАТЫХ

Вавилов Алексей Михайлович

соискатель Института содержания и методов обучения,
начальник Отдела обучения педагогического персонала
ГАУК г. Москвы «Московское агентство
организации отдыха и туризма»,
Москва, Россия

E-mail: alekseivav@xmail.ru

Аннотация. В статье рассматривается контекстная образовательная среда как условие эффективной подготовки вожатых. Обосновывается применение положений теории контекстного образования для уточнения и конкретизации характеристик образовательной среды. Раскрываются структура контекстной образовательной среды, дается содержательная характеристика ее компонентов в привязке к профессиональной подготовке вожатых.

Ключевые слова: вожатый, профессиональная подготовка вожатых, теория контекстного образования, контекстная образовательная среда.

Современные социокультурные условия требуют качественно новых подходов к подготовке специалистов, работающих с детьми и молодежью, в том числе вожатых. Будучи проводниками ценностей, норм и моделей поведения, вожатые оказывают непосредственное влияние на формирование личности воспитанников. В связи с этим возрастает необходимость разработки и внедрения методов, подходов, технологий, способных обеспечить не только передачу знаний, но и формирование практико-ориентированных компетенций, готовности к действию в реальных условиях.

Современные психолого-педагогические исследования подтверждают ключевую роль образовательной среды как фактора, способствующего всестороннему развитию личности обучающегося, формированию у него профессиональных компетенций.

Понятие образовательной среды вошло в педагогическую практику достаточно давно, но, тем не менее, существуют различные подходы к пониманию ее сущности. Так, образовательная среда понимается различными исследователями как система влияний условий и возможностей для развития и формирования личности по заданному образцу [12, с. 14]; как система прямых и косвенных обучающе-воспитательных воздействий, как форма коммуникативного взаимодействия участников образовательного процесса [10]; как не заданное изначально динамическое образование, результат взаимодействия участников образовательного процесса, зависящий от особенностей организации обучения, места и времени его проведения, а также от включенности самого обучающегося в происходящее [4]; как система педагогических и психологических условий и влияний, обеспечивающих не только развитие уже проявившихся способностей и личностных качеств обучающихся, но и создание предпосылок для выявления их скрытых интересов и потенциала [8, с. 80]; как совокупность различных условий взаимодействия и деятельности участников образовательного процесса, оказывающих влияние на проектирование и осуществление деятельности, ориентированной на достижение образовательных результатов [2, с. 258]; как система специально организованных в пространстве и времени условий взаимодействия субъектов образовательных отношений, направленных на достижение целей образовательной деятельности [7].

В условиях возрастающих требований к профессиональной подготовке специалистов возникает необходимость в уточнении и конкретизации характеристик образовательной среды, ориентированной на приближение условий обучения к будущей профессиональной деятельности обучающихся, и обеспечивающей тем самым более высокий уровень мотивации, включенности и осмысленности учебного процесса.

Для решения этой задачи целесообразно использовать положения и принципы теории контекстного образования, развиваемой в научной школе А.А. Вербицкого. В рамках данной теории образовательную среду можно трактовать как «совокупность контекстов, в которых происходит как усвоение учебного материала, так и личностное развитие обучающихся» [9, с. 117]. В данном случае понятия «среда» и «контекст» рассматриваются как синонимичные, но имеющие разные коннотации: среда преимущественно имеет физические и пространственные характеристики, а контекст имеет прежде всего психическую природу [6, с. 92].

В широком смысле контекстная образовательная среда – «это совокупность методов и приемов организации образовательной деятельности, основанная на методологии контекстного подхода» [5, с. 92]. Контекстная образовательная среда (или образовательная среда контекстного типа) в более узком понимании представляет собой систему, включающую теоретическое содержание учебных

дисциплин, социальные, духовные, технологические, психолого-педагогические, дидактические и материальные условия, обеспечивающие диалогическое общение и взаимодействие участников образовательного процесса. Такая система моделирует технологические, социальные и морально-нравственные условия будущей профессиональной деятельности студентов и их жизнедеятельности в обществе. [11, с. 72]. Таким образом с помощью специально отобранных методов и технологий обучения, реализованных в контекстной среде, обучающиеся осваивают предметный и социальный контекст своей будущей профессиональной деятельности.

Актуальность обращения к контекстной образовательной среде в подготовке вожатых определяется особенностями их профессиональной деятельности [1], необходимостью формирования у них навыков оперативного реагирования на нестандартные ситуации, умения взаимодействовать с временным детским коллективом, а также способности принимать педагогически обоснованные решения в динамичной, постоянно меняющейся среде детского лагеря, а также социальной природой самой вожатской деятельности, предполагающей вовлеченность вожатых в большое количество социальных связей, имеющих как формальный, так и неформальный характер.

Структура образовательной среды контекстного типа включает в себя пространственно-предметный, социально-психологический и деятельностный компоненты, моделирующие социально-профессиональный контекст деятельности будущего специалиста [3, с. 294].

Пространственно-предметный компонент – это физическая и информационно-дидактическая среда, обеспечивающая реализацию образовательной программы и имитацию условий будущей профессиональной деятельности вожатого. Включает в себя специализированные аудитории, тренинговые классы, коворкинги, реквизит, используемый в лагерной деятельности (канцелярские принадлежности, мультимедийное оборудование и др.), доступ к цифровым платформам, онлайн тренажерам, мультимедийным материалам; оформление аудиторий в стиле «лагеря» для создания соответствующей атмосферы (например, создание и ведение «отрядного уголка» учебной группы).

Пространственно-предметный компонент задает характеристики места, в котором осуществляется профессиональная подготовка вожатых. С этой точки зрения образовательная среда может быть физической и цифровой.

Физическая образовательная среда представляет собой место, в котором проходят очные занятия программы подготовки вожатых. Очевидно, что характеристики этой среды напрямую будут влиять на достижение

образовательных результатов, потому что не все помещения подходят для тех активностей, которые предполагает образовательная программа.

Цифровая образовательная среда в подготовке вожатых представляет собой совокупность цифровых и интернет-сервисов, необходимых обучающимся для освоения программы. Основными компонентами цифровой образовательной среды программы профессиональной подготовки вожатых являются: система дистанционного обучения, мессенджеры и социальные сети, сервисы для совместной работы участников образовательного процесса – обеспечивают возможность групповой работы вовремя вебинаров, облачные сервисы для хранения информации, нейросети.

Социально-психологический компонент – это система межличностных отношений, психологический климат, особенности коммуникации и поддержки между участниками образовательного процесса. Включает в себя личностные характеристики участников образовательного процесса, стиль их взаимодействия; формирование доверия, сотрудничества, обратной связи и поддержки, что создает благоприятный психологический климат, способствующий эффективности обучения.

Особую роль в процессе подготовки вожатых играет конструктивное взаимодействие между участниками образовательного процесса, т.к. в общении происходит усвоение социальной составляющей профессиональной деятельности, включая этические и нравственные требования. Выполнение учебных заданий происходит в непосредственном общении участников образовательного процесса, что способствует (при правильной организации) развитию у обучающихся профессионально значимых личностных качеств, формированию внутренней профессиональной мотивации.

В случае профессиональной подготовки вожатых основными участниками образовательного процесса являются обучающиеся, преподаватели и кураторы учебных групп. Преподаватели отвечают за академическую составляющую курса, а кураторы обеспечивают связь обучающихся с профессиональным сообществом организаторов детского отдыха.

Деятельностный компонент включает в себя совокупность учебно-практических заданий, форм активности и профессионального взаимодействия, способствующих формированию целевых профессиональных компетенций (например, организация и реализация различных форм мероприятий и дел, прохождение практики). Компонент подразумевает участие обучающихся в различных формах интенсивного взаимодействия: ролевые и деловые игры, мастер-классы, групповая и парная работа, проектная работа и т.д. Данные формы работы – коллективные творческие дела, различные формы мероприятий и

ситуативных игр и т. д. – воспроизводят аналогичные формы работы вожатых с детским коллективом.

Контекстная образовательная среда в профессиональной подготовке вожатых ориентирована не только на усвоение теоретических знаний, но прежде всего на формирование у обучающихся профессионального мышления, способности принимать решения в ситуациях, приближенных к практике. Такая среда обеспечивает воссоздание элементов профессиональной деятельности в образовательном процессе, включая реальные или приближенные к реальности ситуации, задачи, роли и условия взаимодействия.

Именно такой подход обеспечивает более высокую степень готовности выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности, что особенно важно в подготовке вожатых – специалистов, работающих в динамичной, насыщенной и социально значимой сфере детского отдыха.

Литература

1. *Вавилов А.М.* Сущность и содержание комплексного научно-методического обеспечения подготовки вожатых к организации деятельности временного детского коллектива / А. М. Вавилов, Е. В. Неборский // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Т. 12. – № 3(47). – С. 26-35.

2. *Вербицкий А.А.* Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие. – М.: МПГУ, 2017. – 268 с.

3. *Вербицкий А.А., Щербакова О.И.* Конфликтологическая культура специалиста: технологии формирования: Монография. - Москва, МПГУ, 2016. – 413 с.

4. *Исаев Е.И., Слободчиков В.И.* Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: Учебное пособие. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 432 с.

5. *Калашников В.Г.* Образовательная среда контекстного типа // Высшее образование в России. 2012. №4. – С. 92-96.

6. *Калашников В.Г.* Образовательная среда контекстного типа как экопсихологический проект // Педагогика и психология образования. 2014. № 2. С. 92-97.

7. *Кожевникова В.В.* Образовательная среда: обзор основных трактовок и подходов к изучению в психолого-педагогических исследованиях // Журнал педагогических исследований. 2018. №. 1. – С. 152-161.

8. *Панов В.И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

9. Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография / под науч. ред. А.А. Вербицкого. – М.; Спб.: Нестор-история, 2018. – 416 с.

10. *Рубцов В.В., Ивошина Т.Г.* Проектирование развивающей образовательной среды школы. М., Изд-во МГППУ. 2002. – 272 с.

11. *Шогина Г.И.* Проблемы формирования ответственности в контекстной образовательной среде // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2018. № 2. С. 69-73.

12. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001 – 365 с.

РАЗДЕЛ VI

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РАЗВИТИЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Чигинцева Юлия Дмитриевна

студент факультета подготовки учителей начальных классов
Южно-Уральского государственного
гуманитарно-педагогического университета,
Челябинск, Россия

E-mail: yulya.chiginceva@mail.ru

Никитина Елена Юрьевна

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры русского языка, литературы
и методики обучения русскому языку и литературе
Южно-Уральского государственного
гуманитарно-педагогического университета,
Челябинск, Россия

E-mail: elenaurievna@bk.ru

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме формирования текстовой компетенции у младших школьников на уроках русского языка в рамках современного образовательного процесса. Рассматриваются ключевые признаки текста, такие как смысловая связность, структурная цельность и единство темы, а также этапы развития текстовых навыков у учащихся начальных классов.

Особое внимание уделяется компонентам текстовой компетенции: восприятию, воспроизведению и созданию текстов. Анализируется методика работы с текстом на примере учебно-методического комплекта «Школа России», подчёркивается важность систематического подхода и практико-ориентированных заданий. Статья адресована педагогам, методистам и исследователям в области начального образования.

Ключевые слова: текстовая компетенция, младшие школьники, связная речь, восприятие текста, воспроизведение текста, создание текста, методика обучения, начальная школа, критическое мышление, учебно-методический комплекс.

В современных образовательных условиях текстовая компетенция становится важнейшим элементом учебного процесса, так как текст служит основным средством передачи знаний и коммуникации. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) подчеркивают необходимость формирования у школьников умений работать с текстами, включая языковую, лингвистическую, коммуникативную и текстовую компетенции. Особое внимание уделяется развитию связной речи и текстовых навыков, что способствует успешному освоению учебных дисциплин и формированию профессиональных навыков [5].

Анализ определений текста, предложенных И.С. Валгиной, И.Р. Гальпериным, Т. М. Николаевой и другими исследователями, позволяет выделить следующие ключевые признаки текста [2]:

1. Наличие группы предложений, связанных по смыслу.
2. Объединение общей темой и основной мыслью.
3. Структурная связность и цельность.

Уже в период обучения грамоте дети осваивают основы связного высказывания. Ещё до знакомства с букварем они учатся не просто отвечать на вопросы, а связно рассказывать о чём-либо. После понимания предложения их знакомят с понятием текста. Так, Е. А. Быстрова отмечает, что важным признаком текста является его связность. В начальной школе дети учатся понимать, как она достигается, используя цепной способ связи, где каждое предложение логически связано с предыдущим. Для этого применяются лексические повторы, местоимения, синонимы и наречия [4].

Постепенно школьники осваивают более сложные приёмы, что помогает им создавать логичные и выразительные тексты. Эти навыки развивают их речь и учат ясно формулировать мысли в общении.

Благодаря практическим наблюдениям и анализам текстов в букварный период у учащихся постепенно формируется представление о том, что текст состоит из предложений, где в каждом предложении речь идёт не о разном, а о одной и той же теме. Все предложения в тексте связаны общим содержанием, а их единство помогает понять замысел автора. Узнать, о чём идёт речь в тексте, можно по его названию (заголовку) [3].

Исходя из вышеперечисленных признаков текста, мы пришли к выводу о том, что текст – это логически выстроенное речевое произведение, имеющее чёткую структуру и доступное для понимания в устной или письменной форме. Он не только передаёт информацию, но и помогает выразить мысли, эмоции и отношение автора, развивая культуру речи и критическое мышление

Методика обучения русскому языку в начальной школе – это педагогическая наука, изучающая процесс освоения языка и его практическое применение. Она направлена на исследование и разработку эффективных способов обучения, основанных на научных принципах и практике. Главная цель – не просто передача знаний, а развитие у детей интереса к языку, формирование речевых навыков и умения осмысленно применять правила [1].

Текстовая компетенция – понятие неоднозначное. С. Л. Лукина считает, что одни специалисты включают её в коммуникативную компетенцию, а другие связывают с анализом, созданием и интерпретацией текстов. Умение строить связные высказывания требует языковых знаний и практики, отражая уровень владения языком. Текстовая компетенция – это умение понимать, анализировать и создавать тексты. Она важна для учебы, работы и для развития личности в целом. Одной из её составляющих является понимание орфографии, грамматики и пунктуации. Также данная компетенция включает знание грамматики, поиск и оценку информации, критическое мышление, знания о типах речи: описании, повествовании, рассуждении [4].

Текстовая компетенция формируются на основе знаний о текстах. Понимание признаков текста, его структуры, стилей и типов позволяет обучающимся создавать собственные тексты.

Работа с текстом предполагает следующие составляющие текстовой компетенции [2]:

1. **Восприятие текста** (чтение, слушание):
2. **Воспроизведение текста** (пересказ, изложение):
3. **Создание текста** (сочинение, письмо):

Речевые навыки подразделяются по типам речевой активности: восприятие (слушание и чтение), создание (письмо и говорение).

Восприятие (слушание) включает в себя понимание устной и озвученной письменной речи. В ходе обучения младших школьников письму и чтению педагог также способствует развитию их слухового восприятия информации. В процессе обучения младших школьников письму и чтению учитель одновременно уделяет внимание развитию способности воспринимать информацию на слух. На уроках русского языка важно целенаправленно работать над формированием различных видов восприятия текста: глобального, детального и критического. Глобальное восприятие предполагает понимание основной идеи текста и его содержания в целом. Детальное восприятие помогает слушателю акцентировать внимание на значимых частях текста в зависимости от поставленных задач.

Критическое восприятие объединяет в себе элементы глобального и детального восприятия, однако дополнительно включает в себя и критическую оценку услышанного. В результате восприятия текста у слушателя формируется собственное мнение о содержании и форме материала. Это может привести к обоснованному согласию или несогласию с точкой зрения автора, его аргументами и стилю изложения.

Следующим видом речевой деятельности является чтение. Представляющее собой активный процесс понимания текстовой информации, воспринимаемой зрительно, который помогает читателю интерпретировать ключевые идеи автора, что в свою очередь дает возможность согласиться или не согласиться с его мнением. Таким образом, чтение становится формой опосредованного общения, в рамках которого читатель взаимодействует с автором через собственные размышления и критическую оценку представленных идей.

Вторая группа включает в себя способность воспроизводить текст. Воспроизведение текста – это набор навыков, необходимых для передачи содержания в различных формах, таких как пересказ или изложение. Важной частью этого процесса является изложение, которое помогает учащимся усваивать новый материал и позволяет учителям оценить уровень его усвоения.

Третья группа состоит в способности создавать собственный текст. Разработка собственных текстов формируется через написание сочинений, что активизирует умственные процессы, воображение и логику. Успешные писатели обладают творческим мышлением и богатым словарным запасом, что позволяет им создавать новые комбинации идей. Главная задача обучения текстообразованию заключается в том, чтобы научить учащихся самостоятельно составлять связные и грамотные тексты и улучшать их.

Согласно учебно-методическому комплекту по русскому языку «Школа России» В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого [3] в 1 классе при выполнении различных упражнений обучающиеся знакомятся с видами речи: слушание, говорение, чтение, письмо. Знакомятся со словом, предложением, текстом как единицами речи и

языка, их функциями в общении. В конце обучения грамоте обучающиеся систематизируют и обобщают знания о языке, полученные ими в процессе обучения.

К концу 2 класса учащиеся должны: самостоятельно читать текст и извлекать из него нужную информацию; определять тему и главную мысль текста, озаглавливать текст, а также выделять его части; составлять собственный текст; определять границы предложения; устанавливать смысловую связь между частями произведения.

В конце 3 класса обучающиеся должны: определять не только тему текста, но и основную мысль автора; давать заголовки текстам, ориентируясь на их тему или основную мысль; делить тексты на части, соблюдая красную строку; устанавливать логические связи между частями текста; определять тип текста (повествование, описание, рассуждение); писать сочинения повествовательного характера; составлять план текста.

По окончании начальной школы (4 класса) учащиеся должны: давать заголовки текстам, опираясь на их тему или основную мысль; определять тему и основную мысль текста, даже если они не сформулированы автором напрямую; составлять план текста; распознавать типы текстов (повествование, описание, рассуждение) и использовать их в своей речи; письменно сочинять небольшие речевые произведения освоенных жанров (например, записку, письмо, поздравление, объявление); проверять правильность своей письменной речи, исправлять допущенные орфографические и пунктуационные ошибки, улучшать написанное.

Анализ учебно-методического комплекса «Школа России» В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого показывает, что процесс формирования текстовой компетенции осуществляется поэтапно, с постепенным усложнением заданий и требований.

Основной целью преподавания русского языка является уверенное общение и грамотное письмо обучающихся. Важно не только знать правила, но и применять их на практике, ясно выражая мысли. Интерес к языку развивается через обсуждения, творчество и работу с текстами, делая обучение увлекательным и полезным, поэтому задача учителя русского языка заключается в организации такого процесса обучения, который будет не только формировать необходимые компетенции, но и в широком педагогическом аспекте активизировать у ученика потенциал к самосовершенствованию, самоосуществлению, приспособлению к изменяющимся условиям и воспитанию себя для эффективного взаимодействия с окружающими людьми, природой и цивилизацией. Способствовать этому могут специально создаваемые методические условия [1].

Обобщение педагогического опыта, собственная деятельность позволили выявить, что работа с текстом знакомит учащихся начальной школы с ключевыми

аспектами, влияющими на самостоятельное речевое творчество. Организованная подача лингвистического и экстралингвистического материала облегчает переход теоретических знаний о языке в практические речевые навыки, используя текст в качестве фундамента языкового образования. Систематический анализ текста играет значимую роль в развитии речи учащихся, улучшая их способность к пониманию чужих высказываний и уверенному выражению собственных мыслей. Работа с текстом раскрывает его структуру, способы создания и основную идею, развивая логическое мышление и навыки практического использования языка.

Формирование текстовой компетенции у младших школьников – это многоэтапный процесс, требующий систематической работы. Он способствует не только развитию грамотности, но и критического мышления, умения анализировать и создавать тексты. Использование современных методик и разнообразных текстовых материалов делает обучение осмысленным и практико-ориентированным, помогая учащимся уверенно применять полученные навыки в жизни.

Литература

1. *Баранов М.Т.* Методика преподавания русского языка в школе / Под ред. М.Т. Баранова. – Москва: Академия, 2021. – 364 с.

2. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – Москва, 2021. – 144 с.

3. *Канакина В.П.* Русский язык 4 класс: учебник / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий – Москва : Просвещение, 2023. – 300 с.

4. *Никитина Е.Ю.* Клоуз-текст как средство формирования текстовой компетенции младшего школьника на уроках русского языка / саомучитель для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.Ю. Никитина, А.А. Петренко. – Челябинск, 2023. – 115с.

5. ФГОС НОО. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : стандарт Российской Федерации : издание официальное : [утверждён приказом Минспросвещения России от 31мая 2021 г. №286 : зарегистрирован в Инюсте России 05июля 2021 года №64100 : ред. От 08 ноября 2022]. – Доступ из справочно-правовой системы «Консультант Плюс».

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Кошель София Александровна

студент Южно-Уральского государственного
гуманитарно-педагогического университета
факультета подготовки учителей начальных классов
Челябинск, Россия

E-mail: sonechkak23@gmail.ru

Никитина Елена Юрьевна

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры русского языка, литературы
и методики обучения русскому языку и литературе
Южно-Уральского государственного
гуманитарно-педагогического университета
Челябинск, Россия

E-mail: elenaurievna@bk.ru

Аннотация. В статье рассматриваются пути формирования текстовых умений младших школьников на уроках русского языка. В ней приведены примеры методов и приемов, которые способствуют развитию речи обучающихся. Использование данных методов позволяет учителю эффективно развить навыки работы с текстом младших школьников.

Ключевые слова: текстовые умения, младшие школьники, развитие речи, методика обучения русскому языку, текстоцентрический подход, методика, языковое образование, обучающиеся начальной школы.

Актуальность проблемы формирования текстовых умений младших школьников на уроках русского языка обусловлена идеями ФГОС НОО, которые направлены на всестороннее развитие младшего школьника. Вместе с этим одним из ключевых показателей качества обучения младших школьников является развитие навыков работы с текстом и коммуникативных способностей. Проблема формирования данных компетенций активно обсуждается в научных кругах,

однако она пока не имеет окончательного решения, что указывает на значительный потенциал для теоретических и практических исследований в данной области.

Каждый ученик должен обладать текстовыми умениями, так как от их уровня владения зависит изучение всех предметных областей. Работа с текстом введена в различных УМК по русскому языку, так как текст является центральным объектом работы по данному предмету.

Важную роль в формировании текстовых умений младших школьников играют такие ученые, как Л.В. Занков, А.В. Запорожец, В.А. Кузнецова, Н.Н. Миронова, Н.В. Петрова, Л.А. Резникова, О.В. Сергеева и др. Они разработали множество методик и технологий для формирования текстовых умений учащихся на уроках русского языка.

Согласно исследованиям, М.Р. Львова и Ю.А. Самарин, крайне важно, чтобы учащиеся при анализе авторского текста или создании собственного текста обращали осознанное внимание на то, как определенные части речи или элементы предложений влияют на текст, или как смысловые нюансы вносятся суффиксами, префиксы или корни.

Текстовые умения являются одной из важных составляющих коммуникативных и информационных навыков. Она предполагает умение работать с различными источниками информации, такими как книги, учебники, справочники и другие.

Развитие языковой индивидуальности ребенка как участника образовательного процесса, согласно требованиям ФГОС нового поколения, происходит с использованием элементов национальной культуры. Перед педагогом стоит задача выбора соответствующего языкового содержания, способного помочь учащимся определить ключевые понятия, универсалии и нормы русской культуры, что может быть полностью осуществлено посредством текстоцентрического подхода (Л.В. Воронова, Е.А. Луговая, И.В. Михалкина) на занятиях по русскому языку [1].

Необходимо осознавать важность развития речи, так как она является одним из основных источников получения знаний. Важно также учесть, что от ее уровня развития зависит успех обучающихся в дальнейшем.

Формирование текстовых умений младших школьников на уроках русского языка является многогранным процессом, который требует использования различных методов и приемов, а именно:

1. Текстоцентрический подход, как педагогическая стратегия формирования текстовых умений младших школьников на уроках русского языка [2].

2. Метод проектной деятельности, при котором обучающиеся создают проекты, связанные с написанием текстов (книжки, комиксы и т.п.).

Одним из наиболее эффективных методов является метод проектной деятельности, который был разработан А. Н. Леонтьевым и его коллегами (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия). Он предполагает создание ситуаций, в которых учащиеся должны применять свои знания и умения для решения конкретных задач. Это может быть написание письма, составление рассказа или доклада, создание проекта на определенную тему и т.д.

3. Метод игровой деятельности, предполагающий использование игровых ситуаций, направленных на активное вовлечение в образовательный процесс.

Другим методом является метод игровой деятельности, который был разработан В. В. Давыдовым и его коллегами (В.В. Давыдов, В.П. Зинченко). Он предполагает использование игровых ситуаций для формирования текстовых умений учащихся. Например, можно организовать игру-конкурс на лучшее описание картинки или ситуации.

4. Интерактивные методы обучения, которые делают процесс обучения более интересным и динамичным. Младшие школьники принимают участие в квизах или других игровых упражнениях (на составление предложения), а также работают с интерактивными книгами и текстами.

На наш взгляд использование современных технологий позволяет создать интерактивную и привлекательную образовательную среду, способствующую развитию текстовых умений у младших школьников.

5. Использование современных учебных материалов и технологий: цифровые книги, аудио- и видеоматериалы, а также internet-ресурсы предоставляют широкий спектр информации и обучающих материалов [4].

Также важным путем формирования текстовых умений является использование разнообразных учебных материалов и технологий, таких как учебники, рабочие тетради, учебные пособия и т.д. В них должны быть представлены задания на развитие навыков чтения, письма и говорения, а также тексты различных жанров для анализа и обсуждения.

6. Рефлексия и самооценка: предоставление обучающимся возможности оценить свою работу и понимать, что им нужно улучшить, что помогает им стать более критичными к своим текстовым произведениям и стремиться к самосовершенствованию.

7. Методы работы с текстом, которые включают в себя анализ и интерпретацию литературных произведений, составление планов и тезисов, а также написание изложений, отзывов и сочинений на основе прочитанного.

Таким образом, формирование текстовых умений младших школьников на уроках русского языка является важным и актуальным направлением в образовательном процессе. Использование комплексного подхода и индивидуального внимания к каждому ученику позволит повысить эффективность обучения и развить навыки работы с текстами на высоком уровне.

Формирование текстовых умений младших школьников является важным аспектом обучения русскому языку, так как они лежат в основе развития всех других языковых способностей и способствует расширению у обучающегося мышления, речи, воображения и творческих умений. Для их эффективного формирования необходимо использовать различные методики и подходы, такие как работа с различными типами текстов, грамматическими и лексическими конструкциями, применение интерактивных и цифровых технологий.

Анализ результатов опытно-исследовательской работы показал, что предложенные методические рекомендации оказали положительное влияние на уровень сформированности текстовых умений младших школьников в экспериментальной группе, а именно: увеличение количества учеников с высоким и средним уровнем, и уменьшение количества школьников с приемлемым. Важно вести работу по развитию текстовых умений младших школьников, используя индивидуальный подход и учитывая особенности каждого ученика. Таким образом, можно достичь максимального эффекта от проводимых работ и повысить уровень сформированности текстовых умений у младших школьников.

Продолжение работы по развитию текстовых умений младших школьников, включая использование новых методик и подходов, позволит достичь еще более высоких результатов в обучении русскому языку.

Литература

1. *Луговая, Е.А.* Работа с текстами лингвокультурологической направленности на уроках родного (русского) языка / Е. А. Луговая // Табуловские чтения - 2023: Материалы международной научно-практической конференции, Карачаевск, 23–24 ноября 2023 года. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2023. – С. 130-135

2. *Никитина Е.Ю.* Текстоцентрический подход в подготовке будущегоучителя иностранного языка / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева, Ф.Г. Байрамгалин // Вестник Южно-Уральского государственногогуманитарно-педагогического университета. – 2023. – № 4(176). – С.124 140.

3. *Иванова А.С.* Психолингвистические особенности развития речи ребенка // Современная начальная школа. 2019. № 2. С. 73–74.

4. *Анзорова С.П.* Методика реализации возможностей электронной лингводидактики в обучении русскому языку иностранных студентов нефилологического профиля на этапе довузовской подготовки / С.П. Анзорова // Перспективы науки. – 2020. – № 1(124). – С. 137-139

5. *Саломатина Л.С.* Обучение младших школьников созданию письменных текстов разных типов (повествование, описание, рассуждение) на уроках русского языка в начальной школе: Монография / Л.С. Саломатина. – М.: Прометей, 2016. – 300 с.

СРАВНЕНИЕ МЕТОДИКИ В.И. ЖОХОВА И ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЫ, С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ УМК «ШКОЛА РОСИИ» ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ В 1 КЛАССЕ

Бокова Ксения Владимировна,

учитель начальных классов
ОАНО «Гимназия имени Петра Первого»,
Москва, Россия

E-mail: bokova.k92@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается опыт практического применения авторской методической системы В.И. Жохова «УниК» в начальном общем образовании на примере работы гимназии. Подробно анализируются ключевые принципы системы: природосообразность, здоровьесбережение и интенсивное развитие когнитивных способностей за счет частой смены видов деятельности и высокой плотности урока. Проводится сравнительный анализ подходов к преподаванию русского языка и литературного чтения по системе Жохова и в рамках традиционной программы (УМК «Школа России»). Особое внимание уделяется инновационным приемам обучения грамоте, письму и чтению (в том числе стигмографическому методу и чтению целыми словами), которые способствуют формированию орфографической грамотности, обогащению словарного запаса и опережающему развитию учащихся. Делается вывод о высокой эффективности методики в создании динамичной, мотивирующей образовательной среды, соответствующей требованиям ФГОС НОО.

Ключевые слова: начальное образование, обучение грамоте, инновационные педагогические подходы.

В российской системе начального образования активно обсуждаются альтернативные подходы к традиционному обучению. Уже давно педагогам стали интересны авторские педагогические системы.

Гимназия имени Петра Первого уже 7 лет работает по методической системе Владимира Ивановича Жохова, которая носит название «УниК». Неоспоримым

преимуществом методики Жохова является то, что Владимир Иванович создавал её, основываясь на своём педагогическом опыте.

Владимир Иванович Жохов выделил два основных принципа, на которых построена его методика [4].

Принцип природосообразности, то есть образование малыша должно идти в согласии с его природным развитием, сочетаться с темпераментом ребёнка (холерик, флегматик и пр.), индивидуально-психологическим типом личности (интроверт, экстраверт и пр.). Это позволяет развивать заложенные генетикой таланты и способности. Более того, при соблюдении требования природосообразности, не возникает сложностей с обучением — дети стремятся узнавать новое (это заложено природой!), следовательно, учатся легко и с удовольствием. В методике Жохова принцип здоровьесбережения реализуется, прежде всего, особым вниманием к двигательной активности малышей: детки не сидят постоянно за партами, а свободно передвигаются по классной комнате. Кроме этого, на каждом уроке проводятся зарядки для ума, для тела, домашнее задание минимизируется.

Я работаю по методике В.И.Жохова первый год и могу сказать, что жоховский класс – это действительно класс повышенной активности, потому что дети находятся в постоянном поиске: поиске знаний, ответов на интересующие их вопросы, поиске интересных фактов в разных областях наук.

Уроки устроены так, чтобы задействовать различные виды внимания и чем интенсивнее учебный процесс, тем меньше у детей шансов заскучать. Поэтому темп урока очень высокий.

Чтобы развить связи между правым (творческим) и левым (аналитическим) полушариями мозга, ребята много поют: обязательно классическая музыка в начале уроках чтения, а в завершении песня. На каждом занятии выделено время для пальчиковой гимнастики, упражнений для глаз и обязательной зарядки, поэтому ребята не устают.

Работа по методике В. И. Жохова строится в полном соответствии с действующими стандартами ФГОС НОО [5] и образовательными программами. Несмотря на соответствие стандартам, техника преподавания и подачи материала выгодно отличается от схем, принятых в традиционных классах. Помимо этого, в учебный материал заложены темы повешенного уровня сложности, что даёт возможность детям по своим знаниям и поведению быть на голову выше своих сверстников.

Сравним методики проведения уроков русского языка и литературного чтения по методике В.И.Жохова и по традиционной системе, используя УМК «Школа России».

Урок русского языка и литературного чтения в системе В.И.Жохова – это единый урок. Письмо чередуется с чтением. Таким образом у детей не возникает усталости (частая смена деятельности), рука не устаёт от постоянного письма. В методике В.И. Жохова кардинальным образом изменились приёмы и способы обучения чтению, технике письма.

Рассмотрим урок русского языка по методической системе В.И.Жохова и по традиционной системе.

Вместо ручек, ученики до января пишут автоматическими карандашами. Это помогает выработать правильный нажим на пишущий предмет и избежать писчего спазма. Во всех школах первоклассников с самого начала учат правильно держать ручку. На жоховских уроках направление верхнего конца пишущего предмета не регламентируется, т.к. оно зависит от индивидуальных особенностей расположения мозговых речевых центров, в остальном правила сохраняются.

Технология традиционного обучения грамоте разбирает в каком направлении писать элементы букв. Методика Жохова предоставляет детям полную свободу: учитель не диктует ученику, в какую сторону прорисовывать овал, откуда начинать движение карандаша и прочее. Преподаватель лишь даёт задание: «На экране буква «А». Посмотрите и воспроизведите её так, как сможете». Генетически заложенная информация позволяет школьнику писать буквы как ему удобно, а значит, быстро. Безусловно, учитель показывает на доске общепринятое написание букв, но ребёнок вправе попробовать разные способы и выбрать более комфортный для себя. Дети пробуют писать буквы на маркерных досках размером А3, а затем пишут на специальных листах, заготовленных В.И. Жоховым.

Эти раздаточные материалы схожи с тетрадями, которые использовали для уроков чистописания в советской школе. В те времена чистописанию учились 2 года. В 1 классе отрывистое письмо букв, а во 2 классе связное письмо буквами средней величины [3].

На «жоховских листах» дети также учатся писать сначала крупные буквы, а со временем строчка и размер букв уменьшаются. Таким образом ребята комфортно осваивают навыки чистописания.

В.И. Жохов также предложил использовать копировальный, или стигмографический метод, который появился в XVIII веке [3]. На протяжении года есть упражнения письма через кальку. Ученики, обводя готовые слова, учатся правильно писать. Это даёт детям дополнительный навык красивого и правильного письма.

На жоховских уроках русского языка происходит 15-20 переключений с одного виды деятельности на другой. Таким образом реализуется принцип естественного восприятия окружающего мира, основанный на высокой

реакционной способности мозга [4]. По традиционной системе нет такой частой смены деятельности. Чаще всего читают то что будут писать, потом пишут, делают физкультминутки.

Сравнивая прописи В.Г. Горецкого и разработки В.И. Жохова, можно отметить следующее:

1) В прописях нет печатного текста, который дети пишут письменными буквами. Этот навык будет приобретаться в послебукварный период. На уроках будет уходить на это время, значит на отработку запланированной темы остаётся меньше времени. «Жоховские» дети учатся писать прописными буквами с печатного и прописного текста на специальных карточках. К концу года все дети переходят на письмо в тетрадях в широкую линейку.

2) Слова в прописях простые и часто повторяются. Словарный запас мало обогащается. В.И. Жохов подобрал разнообразные слова на каждый урок. Словарный запас детей обогащается быстрее и в большем объёме.

3) При изучении орфограмм на их отработку даётся мало слов. В.И. Жохов учит видеть эти орфограммы и при письме, и при чтении. В итоге дети пишут грамотно. С ноября мы постепенно знакомимся с орфографией, морфологией, словообразованием, лексикой. В игровой форме дети учатся: склонять имена существительные, спрягать глаголы, различать и называть самостоятельные и служебные части речи, определять род и число имен существительных, прилагательных, время глаголов, склонять числительные, подбирать проверочные слова для орфограмм «безударная гласная в корне слова, проверяемая ударением», «парная согласная по глухости-звонкости», легко подбирают синонимы, антонимы, умеют разбирать слова по составу и многое другое.

Весь материал распределён на весь учебный год. Каждая тема даётся поэтапно: сначала материал «царапается», зарождая интерес к теме, затем закрепляется несколькими упражнениями каждый урок и постепенно объём знаний «наращивается». Таким образом у каждого ребёнка в классе есть возможность усвоить материл и почувствовать себя успешным.

Через уроки В.И. Жохова, построенных в игровой форме, у детей формируется любовь к родному языку, активнее развивается речь, логическое мышление, память, внимание и творческие способности. Уроки по традиционной системе более монотонные, дети выполняют меньше заданий.

Хочется особенно отметить технику чтения, которую предлагает использовать В.И. Жохов. В традиционной методике сначала учатся читать по слогам, а по методической системе В.И. Жохова слогами не читают, т.к. это мешает цельному видению и прочтению слова. Дети читают сначала слово по букве, а затем произносят его целиком, параллельно запоминая его образ и написание. Они видят

каждую букву, что обеспечивает дальнейшую орфографическую грамотность. Этот метод Владимир Иванович взял из русской классической школы [4]. Буквы усваиваются не изолированно, а в составе целого слова. Цель такого метода – чтение целыми словами, что соответствует орфоэпическим нормам и позволяет полноценно воспринимать смысл прочитанного. К концу первого класса все дети читают словами. Причём, слова могут состоять из 5 и более слогов. Чтение выразительное.

Рассмотрим сравнительную таблицу 1 азбуки по программе «Школа России» и разработки уроков литературного чтения по методической системе В.И. Жохова.

Таблица 1.

Азбука В.Г. Горецкого	**Разработки по методической системе В.И. Жохова**
Учебник строится на известных детям словах. Словарный запас пополняется скудно.	Много новых слов. Словарный запас быстро пополняется.
Часто даются только отрывки из литературных произведений.	Произведения изучаются целиком.
Каждый урок изучается фонетика.	Фонетика изучается в конце учебного года.
Встречаются неверные формулировки правил. Например: «жи-ши под ударением пишется с буквой и».	Формулировки правил краткие, легко запоминаются и воспринимаются детьми.
Не в каждом уроке есть артикуляционная гимнастика.	В каждый урок добавлена артикуляционная гимнастика.
Изученный материал не повторяется каждый урок.	Систематическое повторение изученного материала.

На уроках литературного чтения по системе В.И. Жохова произведения рассматриваются и с философской позиции. Каждое предлагаемое произведение-источник нравственного роста детей. И с каждым днём это становится заметнее.

Первое произведение, с которым мы познакомились на уроках чтения – сказка А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке», по традиционной программе её изучают во 2 классе.

На изучение этой сказки отведено несколько уроков. Изучали сказку иначе, не как по традиционной системе. Сначала смотрели отрывок из мультфильма, который будем читать на уроке. Перед прочтением каждый фрагмент слушали, затем читали с экрана по очереди, читали с листа хором и индивидуально. Обязательно разбирали все непонятные слова, используя словарик толковых слов

от Жохова. После прочтения сказки, посмотрели фильм «Морозко» и сравнили характеры главных героев.

В завершении работы со «Сказкой о рыбаке и рыбке» все ребята получили в подарок одноимённую книгу, что послужило началом создания собственной библиотеки дома.

После каникул дети рассказали, что попросили родителей посетить театр с постановкой сказки А.С. Пушкина. А также, каждый ученик с радостью перечитал подаренную книгу. Следовательно, в детях зародился интерес к самостоятельному чтению.

Таким образом мы видим, что методика В.И. Жохова более насыщена и интересна детям. Весь материал легко усваивается учениками, т.к. методика основана на систематическом повторении материала. Уроки ведутся в игровой форме, что вызывает особый интерес 6-7 летних детей, т.к. в том возрасте игровая деятельность ещё остаётся ведущей и только начинает сменяться на учебную. Дети быстрее учатся читать, а это один из самых важных навыков в школе. Чтение осмысленное. Если встречаются непонятные слова, ребята не пропускают их, а с радостью обращаются к толковому словарю. Дети много двигаются на уроках для улучшения мыслительного процесса.

Результативность методики достигается за счет того, что данные приемы используются с учетом естественных законов развития ребенка, его мозга, тела, интеллектуальной и духовной составляющих. Каждый прием и метод применяется в определённое время и с определённой последовательностью [4].

Методическая система В.И. Жохова направлена на развитие личности каждого ребёнка, его талантов и способностей, поэтому растут любознательные, активные, целеустремлённые, разностороннее развитые, и в то же время добрые, позитивно настроенные на учёбу дети!

Литература

1. *Горецкий В.Г., Федосова Н.А.* «Прописи» в 3 частях. – Москва, «Просвещение», 2023.

2. *Горецкий В.Г., Кирюшкин В.А., Виноградскя Л.А., Бойкина М.В.* «Русский язык. Азбука» учебник в 2-х частях. - Москва, «Просвещение», 2023.

3. *Боголюбов Н.Н.* «Методика чистописания» // Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР Ленинградское отделение. – Ленинград, 1995. – 216 с.

4. Методическая система В.И. Жохова: официальный сайт. – Москва, 2025. URL: https://sistemazhokhova.ru/o_sisteme (дата обращения 18.03.2025)

5. Единое содержание общего образования. Федеральная образовательная поограмма начального общего образования: официальный сайт. – URL https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/1.

ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ: КАК НАРРАТОЛОГИЯ И СТОРИТЕЛЛИНГ ФОРМИРУЮТ НАВЫК ТВОРЧЕСКОГО ПИСЬМА

Каверкина Александра Максимовна

преподаватель школы филологических наук
факультета гуманитарных наук
Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики»,
Москва, Россия

E-mail: alexandra.kaverkina@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена роли сторителлинга и нарратологии в формировании навыков творческого письма. Автором рассматривается, как изучение структур повествования, фокализации, фабулы и сюжета помогает будущим писателям осознанно подходить к созданию художественного текста. В работе представлены особенности преподавания дисциплины «Сторителлинг в разных медиа» и приведены примеры заданий, направленных на развитие навыка построения повествования при работе с разными точками зрения и композиционными структурами. В результате показано, что интеграция нарратологии и сторителлинга в образовательный процесс позволяет не только анализировать тексты, но и эффективно применять полученные знания в практике художественного письма, адаптируя их к современным медиаплатформам.

Ключевые слова: образование, методы обучения, творческое письмо, технология обучения творческому письму, навык написания художественных текстов, сторителлинг, нарратология.

Современное образование в области творческого письма сталкивается с необходимостью сочетания аналитического и практического подходов для развития навыков написания художественных текстов. Сторителлинг (включающая в себя раздел нарратологии) – одна из важных дисциплин в учебном плане образовательных программ по творческому письму, которая позволяет развить у студентов осознанное отношение к любому художественному тексту,

научить их структурировать повествование и использовать разнообразные нарративные техники и элементы. Помимо влияния непосредственно на навык написания художественных текстов, сторителлинг формирует и профессиональные компетенции обучающихся: в условиях цифровизации и развития различных медиаплатформ (кино, видеоигры, подкасты, рекламные кампании) способность управлять нарративом, «распознавать характер и направленность коммуникативных стратегий и выстраивать соответствующее взаимодействие при интерпретации, особенно того, что является новым и требует точного представления и осмысления» [1, с. 67] становится важным профессиональным навыком.

Целью статьи является описание того, как теоретические знания о нарративе влияют на практику создания художественного текста и каким образом изучение нарратологии и сторителлинга помогает будущему писателю сформировать профессиональные навыки творческого письма и свой авторский стиль.

Основу работы составляют исследования в области творческого письма [3; 5], нарратологии [4; 8] и сторителлинга [6; 7].

Творческое письмо – процесс создания художественного текста, в основе которого лежит осознанное использование нарративных и стилистических средств. Обучение творческому письму, в свою очередь, подразумевает систему обучения, направленную на развитие навыка написания художественных текстов [2]. Образовательные программы такого рода обучения традиционно сочетают три ключевых компонента: теоретическую базу, творческие задания и практику.

В Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» обучение творческому письму реализуется в рамках магистерской программы «Литературное мастерство», в учебный план которой входит дисциплина «Сторителлинг в разных медиа», направленная на формирование у обучающихся навыка творческого письма. Несмотря на то, что словосочетание «в разных медиа» говорит, скорее, о практической составляющей дисциплины, о важности ее для развития профессиональных навыков, она, представляя систему приемов, использующую принципы драматургии и нарратологии для построения убедительных историй в различных медиа, относится к теоретическому, филологическому блоку (по крайней мере в одной из своих частей). Это предполагает включение в ее содержание основ нарратологии – научной дисциплины, изучающей повествование (нарратив) с точки зрения его структуры, композиции, логики повествования, видов автора и читателя, разновидностей нарратора. Однако нарратология – это не единственная область, изучаемая в рамках курса. После освоения основного материала в курсе студентам предлагается блок, связанный с «разными медиа»: кино, музыки, комиксов, музейным делом.

Каким же образом сторителлинг как дисциплина и нарратология как составляющая этой дисциплины помогают формировать навык творческого письма?

Нарратология, как область, изучаемая в рамках курса по сторителлингу включает в себя следующие теоретические области и понятия [8]: признаки художественного повествования (нарративность, фикциональность, эстетичность); повествовательные инстанции (типы авторов, читателей, нарраторов); точки зрения (фокализации, перспективы и модели); нарративные трансформации (фабула и сюжет, нарративные уровни и отбор содержания); различия между текстом нарратора и персонажа; эквивалентность; а также темп повествования, хронотоп, жанровые коды.

Каждый из этих разделов имеет принципиальное значение для литературоведения и разбора классических и современных художественных текстов. Большинство из этих разделов становятся основой для современных приемов, реализуемых в сторителлинге. Однако без применения знаний на практике такой анализ остается формальным. Поэтому важнейшим элементом курса становится система заданий, направленных на использование нарративных техник в собственных художественных текстах.

Как устроена технология обучения в рамках дисциплины «Сторителлинг в разных медиа»? Почему она позволяет не только узнать основные нарратологические концепции, но и развить навык написания художественных текстов?

Для эффективного формирования навыка творческого письма программа обучения дисциплине «Сторителлинг в разных медиа» может строиться по схеме (рисунок 1).

Рисунок 1. Этапы процесса обучения дисциплине «Сторителлинг в разных медиа».

Обучение начинается с теоретического блока, который знакомит студентов с ключевыми понятиями нарратологии и сторителлинга. В рамках этого этапа изучаются такие категории, как сюжет и фабула, нарратор и фокализация, темп повествования, структура хронотопа, жанровые коды. Важно не только дать определения этим понятиям, но и показать их функциональность – как именно они работают в тексте и влияют на восприятие читателя.

Следующий этап – анализ. Здесь студенты учатся рассматривать художественные тексты, фильмы, игровые сценарии и другие медиапродукты с точки зрения их нарративной структуры. Они изучают, как автор выстраивает сюжет, кто является рассказчиком, какие техники сторителлинга использует, как формируется динамика повествования, как создается и развивается герой. Этот этап особенно важен, поскольку помогает студентам осознать, что сторителлинг работает в любых медиа: правила построения истории в кино, литературе и видеоиграх схожи, а принципы нарратологии универсальны. Для данного этапа характерно большое количество примеров, изучение массива текстов классической и современной литературы.

После анализа студенты переходят к практике. Этот этап включает в себя серию письменных заданий, в которых обучающиеся применяют изученные теоретические концепции. Важной частью практики является ограничение объема и тематики заданий: необходимость выразить идею в заданном формате заставляет студентов находить оригинальные решения. Например, студенты могут получить задание написать историю в 7–10 предложений с нелинейной фабулой или изменить точку зрения рассказчика в уже существующем фрагменте. Такие упражнения развивают способность к структурированному письму, к осознанному использованию нарративных приемов.

Рассмотрим примеры практических заданий.

1. Смена фокализации.

В этом задании студенты переписывают одну и ту же сцену, меняя точку зрения рассказчика. Это позволяет им глубже понять, как выбор нарратора влияет на восприятие текста.

Например, можно предложить обучающимся сцену расследования преступления. В первом варианте студент описывает ее от лица детектива: он анализирует улики, размышляет о логике событий. Во втором варианте тот же эпизод подается от лица свидетеля, который запутан, испуган или недоговаривает правду. В третьем – от лица подозреваемого, который может намеренно искажать информацию или вообще не помнить произошедшее.

Задание помогает студентам осознавать, как фокализация, то есть способ организации точек зрения в нарративе, меняет акценты в тексте, а также учит работать с ненадежным рассказчиком.

2. Разрыв между фабулой и сюжетом.

Это задание направлено на освоение нелинейного повествования. Студенты пишут историю с разрывами в хронологии, управляя восприятием читателя.

К примеру, студенту предлагается сначала написать финальную сцену рассказа: допустим, герой стоит на крыше, готовясь прыгнуть, или, наоборот, получает неожиданное признание. Затем он добавляет флешбеки, объясняющие,

как герой оказался в этой точке. История может строиться по принципу воспоминаний, показанных в хаотичном порядке, или раскрываться по мере приближения к финалу.

Работа помогает обучающимся понять разницу между фабулой (логической последовательностью событий) и сюжетом (способом композиционно организованной их подачи), а также дает инструменты для создания неожиданных поворотов.

3. Изменение композиции.

В этом задании студенты работают с различными типами нарративных структур, экспериментируя с подачей материала.

Пример: напишите текст, используя 1) кольцевую композицию (рассказ начинается и заканчивается одной и той же сценой, но в финале дается новая информация, меняющая восприятие текста); 2) фрагментарную композицию (рассказ строится из разрозненных эпизодов, которые читатель должен соединить в единую картину).

Задание позволяет студентам осознанно управлять структурой текста и выбирать наиболее подходящий способ подачи истории.

Финальный этап – так называемая «метапрактика». Этот уровень предполагает, что сами занятия по дисциплине «Сторителлинг в разные медиа» становятся нарративными структурами, которые студенты осмысляют уже с точки зрения изучаемых концепций. Каждый урок становится отдельным кейсом, где используются приемы сторителлинга и понятия нарратологии: экспозиция, кульминация, абстрактный автор и читатель, первичный или вторичный нарратор и так далее. После занятия студенты анализируют его структуру, вычленяя те же нарративные элементы, что они ищут в художественных текстах. Это создает двойной эффект: с одной стороны, способствует лучшему усвоению материала, с другой – формирует навык рефлексии, который помогает авторам осознанно работать с текстами. Метапрактика также положительно сказывается на долговременной памяти: возвращаясь к изученному материалу, студенты закрепляют его и учатся использовать принципы нарратологии в реальном творческом процессе – а еще видеть приемы сторителлинга не только в художественном творчестве и медиапроектах, но и в других временных и топографических структурах.

Благодаря описанной схеме обучения интеграция нарратологии и сторителлинга в образовательный процесс проходит на четырех уровнях: от изучения теории до ее активного применения и осмысления. Этот подход позволяет не только передавать знания, но и формировать у студентов навыки написания художественных текстов.

Понимание нарративных структур помогает автору не только анализировать текст, но и осознанно его создавать. Включение в процесс обучения понятий из нарратологии и элементов сторителлинга дает студентам инструменты, которые позволяют им видеть текст не как набор разрозненных сцен, а как целостную систему, подчиненную определенным законам. Развитие осознанного подхода к построению сюжета, работа с нарратором, фокализацией и композицией позволяет авторам выстраивать драматический эффект текста и контролировать воздействие текста на читателя.

Соблюдение баланса между литературоведческим анализом и практикой письма делает процесс обучения максимально эффективным. Теория нарративных структур остается теорией без понимания возможностей ее применения — как и практика без понимания внутренних механизмов текста оказывается хаотичной. Разбор произведений с точки зрения нарратологии и сторителлинга помогает студентам не только анализировать тексты, но и использовать изученные приемы в собственном письме. Таким образом, знание нарратологии становится не просто академическим инструментом, а их писательского мастерства.

Овладение нарративными техниками улучшает навык редактирования и осмысленной переработки текста. Понимание структуры повествования помогает авторам легче находить слабые места в своих произведениях, избавляться от лишних деталей и выстраивать логику событий. Это важно не только в художественной литературе, но и в современных формах контентного и сценарного письма, где динамика повествования играет решающую роль.

Таким образом, изучение нарратологии и сторителлинга является неотъемлемой частью обучения творческому письму. Совмещение теоретических знаний с практическими навыками дает возможность авторам осмысленно подходить к созданию текстов, работать с разными форматами повествования и адаптировать свое письмо под современные медиатренды.

Литература

1. *Иванова С.В.* Интерпретация инноваций в мировом образовательном пространстве в эпоху медиа (эссе) // Ценности и смыслы. 2016. № 3 (43). С. 61–68.

2. *Каверкина А.М.* «Литературное мастерство»: на пути к определению понятия // Субъектно-ориентированный образовательный процесс: история, теория, инновационная практика. Педагогические чтения памяти И. Я. Лернера: материалы X Всероссийской научно-практической конференции, Владимир, 26 ноября 2021 года. Владимир: Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, 2021. С. 196–201.

3. *Каверкина, А.М., Швец Тэнэта-Гурий О.А.* К вопросу о формировании навыков художественной письменной речи // Теория и практика современного образования в пространстве историко-педагогического процесса: монография / Под общ. ред. Г.Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2023. С. 361–368.

4. *Мамуркина О.В.* Теория нарратива в современном литературоведении // Царскосельские чтения. 2011. № XV. С. 226–230.

5. Творческое письмо в России: сюжеты, подходы, проблемы / Сост. М. Кучерская, А. Баженова-Сорокина, А. Чабан, Д. Харитонов. М.: Новое литературное обозрение, 2023. 352 с.

6. *Хутыз И.П.* Сторителлинг в лекционном дискурсе // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 10, № 2. С. 64–73.

7. *Шадрина Л.Ю.* Результаты исследования о влиянии сторителлинга на образовательный процесс // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 10 (136).

8. *Шмид В.* Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003. – 312 с.

ГРАМОТНЫМ БЫТЬ МОДНО: СЕКРЕТЫ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Хиджурова Амина Харкиевна

аспирант 2 года обучения
Института филологии и межкультурной коммуникации
Алтайского государственного педагогического университета,
учитель русского языка и литературы Средней школы № 19
Кордайского района Жамбылской области Республики Казахстан,
Кордай, Жамбылская область, Республика Казахстан

E-mail: Khidzhurova@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме низкой читательской грамотности школьников. В статье рассмотрены особенности программы «Быть грамотным модно: секреты читательской грамотности», которая разработана с учетом современных научных подходов к формированию читательской грамотности у младших школьников. В работе изложены основные подходы и стратегии, направленные на улучшение навыков чтения и понимания текста. В результате выделены и охарактеризованы методы работы с текстом, рекомендации по повышению уровня читательской грамотности, рассматриваются выводы о результативности программы, ее сильных сторонах и перспективных направлениях.

Ключевые слова: читательская грамотность, работа с текстом, литературное чтение, функциональная грамотность.

Ни школу, ни общество в настоящее время не удовлетворяет уровень владения детьми навыками чтения. В качестве причин называют, в том числе, легкий доступ к иным источникам информации, отвлекающим от процесса чтения. «Облегченное» получение информации в этом случае, как правило, не требует активизации мыслительных процессов, выработки аналитических и критических навыков осмысления полученной информации. В настоящее время обучающиеся испытывают затруднения при работе с большими потоками информации, их пониманием и переработкой. [1, с. 1]. Развить указанные навыки и умения возможно лишь, овладев читательскими навыками. Ведь именно чтение играет огромную роль в образовании, развитии и воспитании человека. Умение работать с информацией, выявлять в учебном материале детали, существенные для понимания смысла, умение читать таблицы, схемы, карты, извлекая из них

полезную и нужную информацию, способность составлять алгоритмы решения поставленной задачи – все это входит в понятие профессионально успешной личности [2, с. 5].

Лапшова А.В., к.п.н., доцент педагогического университета им. К. Минина утверждает, что чтение является ведущим методом речевой деятельности обучающихся, позволяющим самостоятельно участвовать в учебно-познавательной деятельности, улучшать умения поиска, обработки и использования информации, повышать языковые навыки, и главное формировать коммуникативные компетенции [3, с. 2]. Уроки чтения в первую очередь должны задавать высокий уровень языковой культуры и обеспечивать ученику качественную речевую среду. Если ученик не умеет работать с текстом, у него нет умения обрабатывать и анализировать информацию, то он не сможет добиться успеха в современном мире.

С целью развития читательской грамотности, привития высокой культуры чтения была разработана авторская программа «Грамотным быть модно: секреты читательской грамотности». Программа составлена для учащихся 3 классов и нацелена на развитие литературоведческих и языковых навыков учащихся младших классов, развитие познавательных способностей, эмоционально-волевых и нравственных качеств личности, развитие коммуникативных навыков.

В решении главной задачи школы – формирование образованной культурной личности – программа «Быть грамотным модно: секреты читательской грамотности» будет иметь большое значение, поскольку содержание этой программы – изучение детьми художественных произведений, а цель –развитие грамотности чтения, восприятие и освоение учениками-читателями эстетических и нравственных ценностей, содержащихся в художественном тексте.

Занятия программы направлены на развитие у учащихся способности приобретать новые знания с помощью художественных произведений с очень высоким нравственным потенциалом, а также на формирование умения извлекать пользу из жизненного опыта других людей, различных ситуаций. Для того чтобы привить детям любовь к чтению, необходимо вывести обучение из формальной обстановки урока, преодолеть ролевые отношения "учитель-ученик". Ребенок может полюбить книгу только в процессе свободного чтения, когда книга ему интересна, а само чтение не вызывает стресса, а он будет уверен, что его не накажут низкими оценками, если он читает медленнее других или делает "неправильные" комментарии по поводу прочитанного. Ребенок полюбит читать, если оно сопровождается собственным сочинительством, рисунками и свободным рассуждением, коллективным осмыслением — все это способствует развитию коммуникативно-речевой компетенции, развитию интереса и способности мыслить самостоятельно.

Программа «Быть грамотным модно: секреты читательской грамотности» ориентирована на современные требования к формированию читательской грамотности у младших школьников. В отличие от традиционных методов, программа «Быть грамотным модно: секреты читательской грамотности» успешно интегрирует игровые и интерактивные технологии, что делает процесс обучения более увлекательным и доступным для детей. Подобраны литературные произведения, соответствующие возрастным особенностям детей, способные заинтересовать их, побудить к организации собственной творческой деятельности на основе прочитанного материала.

К основным видам деятельности на занятиях при изучении авторской программы «Быть грамотным модно: секреты читательской грамотности» для учащихся 3-го класса относятся: чтение текстов, анализ прочитанного, задания на развитие критического мышления и рефлексия, творческие задания, ролевые игры и инсценировки, работа в группах и проектах, обсуждения и презентации, игры и упражнения на развитие читательских навыков, работа с дополнительными источниками.

По своей структуре программа представляет собой рабочую тетрадь для учащихся, методическое пособие с краткосрочным планированием, где определена последовательность этапов урока, конкретизированы цели обучения, определены инструментарий и методы измерения результатов в виде критериальной системы, которая построена на сравнении достижений учащихся с описанными критериями, которые позволяют определить, насколько успешно освоен материал и сформированы практические навыки.

Основное содержание рабочей тетради структурировано по темам. Задания направлены на улучшение навыков работы с текстом и развитие критического мышления. Дети не просто читают, они анализируют, учатся оценивать поступки героев, исследуют, учатся находить в тексте изобразительно-выразительные средства языка, учатся оценивать действия и поступки героев, выражать свое отношение к прочитанному, находить аналогичные примеры в реальных жизненных ситуациях.

Организация работы с текстом на уроке чтения с применением стратегии «Диафильм», способствует обучению четкого деления текста на части, отбору существенного и озаглавливанию частей, обучению пересказу. Для того, чтобы создать диафильм, нужно изучить текст, понять идею произведения, передать замысел автора. Читая произведение, дети определяют количество частей текста. Каждая группа изучает свою часть текста, при этом выписывает ключевые слова. Далее, дети обсуждают заголовок к своей части текста, выполняют рисунок или аппликацию к данной части текста, обсуждают озвучивание рисунка (подготовка к пересказу). Учащиеся выходят к доске и озвучивают свой рисунок, пересказывая свою часть сказки. В результате, получается «Диафильм» данного произведения.

Один из действенных методов, способствующих формированию читательской грамотности - театрализация, использование средств театра в педагогическом процессе. Учащиеся вместе с учителем «пишут» сценарий. Используются такие виды упражнений, как сценические этюды, пантомима, составление словесного портрета героя. Учитель с детьми работает над развитием речи, сценической выразительностью: определение движений, действий, мимики, жестов персонажа, его интонации.

Для того, чтобы заинтересовать учащихся, была создана игра «Знатоки сказок». Чтобы играть в нее, нужно обязательно знать содержание сказки. Вопросы составлены по таксономии Блума, то есть на знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценку.

Подача дидактического материала преимущественно в игровой форме, наиболее доступной для указанного возраста, помогает субъекту обучения раскрыться, прочно освоить изучаемый материал, способствует формированию читательской компетенции младшего школьника, повышает мотивацию к учебной деятельности, развивает творческие способности личности ребёнка внимание, логическое мышление и память.

Каких же результатов удалось добиться? Чтобы проверить эффективность программы, было проведено исследование. Был важен практический эксперимент, который смог бы доказать эффективность программы. Исследование проводилось в средней школе № 19 Кордайского района Жамбылской области. Внедрение программы «Быть грамотным модно: секреты читательской грамотности» привело к значительному улучшению навыков чтения и восприятия текста у школьников. Учащиеся стали более уверенно справляться с задачами, требующими критического анализа и осмысления прочитанного. Программа способствовала развитию у детей способности к глубокому анализу текста, а также к формированию собственных суждений и аргументации. Это положительно сказалось на их общем уровне интеллектуального развития и готовности к решению нестандартных задач. Программа создала условия для повышения интереса учащихся к чтению и самостоятельному изучению различных текстов. Это способствовало формированию устойчивых привычек к чтению и расширению кругозора детей.

В настоящее время программа используется в школах Жамбылской, Восточно-Казахстанской, Костанайской и Акмолинской областях, что подтверждается актами внедрения. Все школы, дали положительную оценку данной программы, отметив ее эффективность в развитии читательской грамотности школьников. Преподаватели отметили рост вовлеченности учащихся в учебный процесс, улучшение их умения работать с различными видами текстов и развитие коммуникативных навыков. Ученики выразили положительные отзывы

о методах, используемых в программе, и о занятиях, которые стали более интересными и доступными.

Программа показала свою эффективность в рамках внедрения в учебный процесс, и её результаты свидетельствуют о необходимости дальнейшего её распространения в других образовательных учреждениях. Рекомендуется интегрировать её в систему дополнительного образования для более глубокого воздействия на развитие читательской грамотности.

Литература

1. *Бажук О.В.* Формирование функциональной грамотности у студентов педагогического университета. Мир науки, культуры, образования № 4 (101) 2023. URL:file:///C:/Users/%D0%91%D1%83%D0%BB%D0%B0%D1%80%20%D0%B1%D0%B0%D1%82%D1%8B%D1%80%2019/Downloads/formirovanie-funktsionalnoy-gramotnosti-u-studentov-pedagogicheskogo-vuza-na-primere-chitatelskoy-gramotnosti.pdf.

2. Методические кейсы / Под редакцией: М.А. Мищериной – кандидата педагогических наук, доцента, ведущего эксперта Федерального методического центра ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России». Москва, 2022. – 302 с. https://iro22.ru/wp-content/uploads/2023/02/keysy_po_chg.pdf.

3. *Лапшова А.В.* Чтение как средство формирования коммуникативных компетенций обучающихся, Лапшова А.В., Ваганова О.И., Карпова М.А., Максимова К.А., Лапшина И.А. // [Электронный ресурс] / Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования» №5 (39), 2019– Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/chtenie-kak-sredstvo-formirovaniya-kommunikativnyh-kompetentsiy-obuchayuschihsya.

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦИФРОВОМУ ЭТИКЕТУ В ОНЛАЙН-ПРОСТРАНСТВЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Винокурова София Владимировна

студент факультета дошкольного,
начального и коррекционного образования
Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета

Челябинск, Россия

E-mail: sofiya.bashkajkina@mail.ru

Никитина Елена Юрьевна

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры русского языка, литературы
и методики обучения русскому языку и литературе
Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета,

Челябинск, Россия

E-mail: elenaurievna@bk.ru

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме формирования цифрового этикета у младших школьников. В ней представлена необходимость формирования данных навыков, которая подкреплена образовательной политикой Российской Федерации, а также федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО). Приведены примеры исследований, проводящихся в данной области, затрагиваемой непосредственно в тексте статьи. Предоставляется определение цифрового этикета. Перечисляются интерактивные методы обучения младших школьников цифровому этикету.

Ключевые слова: цифровой этикет, информационное пространство, ФГОС НОО, функциональная грамотность, русский язык, младшие школьники, образование.

Амбициозная цель государственной образовательной политики России – утвердиться в первой десятке мировых лидеров по качеству общего образования. Для реализации этой масштабной задачи ключевую роль играет развитие функциональной грамотности учащихся. Функциональная грамотность – это обширное понятие, включающее в себя широкий спектр навыков, жизненно необходимых для успешной социализации и адаптации в динамично изменяющемся мире, полном вызовов. Она подразумевает готовность к постоянному обучению, критическому мышлению, умение эффективно решать проблемы, адаптироваться к новым ситуациям и использовать полученные знания на практике.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), принятый Министерством просвещения РФ 31 мая 2021 года (приказ № 286), прямо указывает на необходимость формирования функциональной грамотности как неотъемлемой части образовательного процесса. Статья 34, пункт 2 данного документа подчеркивает важность развития ключевых компетенций, обеспечивающих успешную интеграцию в социум и дальнейшее продолжение образования. Стандарт особо выделяет необходимость развития коммуникативных навыков, как в общении со сверстниками, так и со старшими (статья 37, пункт 5). Это подразумевает умение ясно и эффективно выражать свои мысли, активно слушать, понимать и интерпретировать информацию, учитывать контекст общения и выбирать адекватные средства коммуникации [1].

В современном цифровом мире, где распространение информации в основном происходит по онлайн-каналам, соблюдение цифрового этикета приобретает первостепенное значение. Это включает в себя нечто большее, чем просто понимание правил поведения в Интернете; означает глубокое понимание этических норм в цифровой сфере, способность критически оценивать информацию, снижать онлайн-риски и ответственно использовать цифровые технологии.

Формирование цифрового этикета является прерогативой уроков русского языка. Учащиеся должны овладеть навыками этичного и грамматически обоснованного онлайн-общения, использования языка для конструктивного взаимодействия и распознавания достоверной информации, что требует не только специальных уроков, но и интеграции принципов цифрового этикета во все учебные дисциплины.

Однако решение проблемы функциональной грамотности, включая цифровой этикет, сложнее, чем кажется. Это требует многогранного подхода, включающего пересмотр учебных программ, инновационные методики преподавания, повышение квалификации учителей, создание современных учебных ресурсов, вспомогательной инфраструктуры и широкое внедрение информационных технологий. Решающее значение имеет обеспечение доступа к высококачественным цифровым ресурсам, которые позволяют учащимся развивать

необходимые компетенции. Кроме того, крайне важно учитывать региональные различия и специфические потребности различных социальных групп.

Данное исследование опирается на обширную теоретико-методологическую базу, сформированную трудами ведущих специалистов в различных областях, непосредственно связанных с феноменом цифрового этикета и его применения в образовательной среде. В частности, фундаментальные работы А.А. Качановой [2] и С.В. Сабурова по речевой культуре и этикету в сетевом пространстве заложили основу для понимания специфики коммуникации в цифровом мире. Исследования И.В. Кочкаревой, посвященные анализу правил поведения участников дистанционного обучения, позволили проанализировать особенности взаимодействия в условиях виртуального класса и выделить ключевые аспекты цифрового этикета в данном контексте.

Кроме того, исследования И.В. Евсеевой и А.В. Кожеко, посвященные особенностям проявления вежливости в цифровом общении школьников, представляют огромный интерес для понимания практического применения теоретических положений в реальной образовательной среде. Обширную информацию о цифровом этикете в целом предоставляют работы О.В. Лукиновой [3], Д.С. Сущица [4], Е. А. Петровой и О. А. Вашко [5], охватывающие широкий спектр вопросов, от базовых принципов до сложных этико-правовых нюансов. Важно также упомянуть исследования в области цифровизации образовательного процесса, проведенные Р.Ф. Абдеевым, В.Г. Афанасьевым, В.М. Казакевичем, А.Ю. Коркиной, В.А. Якуниным и другими учеными, которые освещают более широкий контекст внедрения цифровых технологий в образование.

Несмотря на значительный прогресс в области теории и практики цифрового этикета, существует острая нехватка методического обеспечения для введения цифрового этикета в учебный процесс начальной школы на уроках русского языка. Это пробел, который требует немедленного заполнения для формирования у младших школьников необходимых навыков безопасной и этичной онлайн-коммуникации. Необходимо разработать специальные учебные материалы, методические рекомендации и практические задания, адаптированные к возрастным особенностям детей младшего школьного возраста. Только комплексный подход, основанный на результатах уже проведенных исследований и учитывающий специфику начальной школы, сможет эффективно решить эту актуальную проблему. Отсутствие такого методического обеспечения сдерживает формирование цифровой грамотности у будущего поколения, что может привести к негативным последствиям в их будущей жизни и деятельности.

Цифровой этикет – это свод неких правил поведения в онлайн-пространстве. Возникновение данного понятия напрямую связано с развитием цифровых технологий и все большим распространением интернета. В отличие от реального мира, где социальные взаимодействия регулируются, в первую очередь, физическим присутствием и невербальными сигналами, онлайн-общение требует особого внимания к формулировкам, тону и манере изложения информации. По сути, цифровой этикет – это применение принципов этики как философского

учения о морали [6], к виртуальному пространству. Именно он задает рамки допустимого поведения, которые направлены на создание комфортной онлайн-среды для всех участников.

В начальной школе внедрение курсов по цифровому этикету становится все более актуальным. Дети с раннего возраста окунаются в цифровой мир, поэтому важно научить их правилам безопасного и этичного поведения в онлайн-пространстве. Педагоги и ученые разрабатывают специальные программы, включающие в себя игровые методики и интерактивные упражнения, чтобы сделать изучение цифрового этикета интересным и доступным для детей младшего возраста. Эти программы направлены на формирование ответственного отношения к информации, развитие критического мышления, и предупреждение возникновения конфликтных ситуаций в онлайн-пространстве. Включение тем цифрового этикета в школьную программу является важным шагом по формированию цифровой культуры будущего поколения.

В целом, цифровой этикет – это динамично развивающаяся область, требующая постоянного совершенствования и адаптации к изменяющимся технологическим реалиям. Это важно не только для индивидуумов, но и для общества в целом, поскольку информационная среда становится все более интегрированной частью жизни современных людей. Разработка международных стандартов цифрового этикета также является актуальной задачей, которая позволила бы унифицировать правила поведения в глобальной цифровой среде и способствовать более гармоничному взаимодействию между людьми из разных стран и культур.

Важнейший аспект обучения цифровому этикету – это понимание долгосрочных последствий онлайн-активности. Дети должны осознавать, что всё, что они публикуют в интернете, может быть сохранено и распространено практически бесконечно.

В современном информационном пространстве, переполненном фейковыми новостями, способность критически оценивать информацию становится жизненно необходимым навыком. На уроках русского языка, литературы, окружающего мира можно использовать специальные методики работы с текстом, ориентированные на определение достоверности информации. Важно научить детей сравнивать данные из разных источников, выявлять противоречия и оценивать объективность представленной информации. Развитие медиаграмотности – ключ к решению этой проблемы. Обучение должно включать в себя анализ различных типов медиаконтента, понимание техник манипуляции и способы защиты от дезинформации.

Для решения проблемы некорректного общения крайне важно использовать интерактивные методы обучения. Пассивное слушание лекций или чтение правил малоэффективно, поэтому необходимо вовлечь детей в активный процесс обучения. Важно дать детям возможность прочувствовать на себе различные роли – как обидчика, так и жертвы, чтобы они могли понять мотивы и последствия своих

действий и научиться адекватно реагировать на агрессию со стороны других пользователей. Важно акцентировать внимание на различных формах кибербуллинга и способах защиты от него. К числу интерактивных методов обучения младших школьников цифровому этикету относятся:

– ролевые игры: обучающиеся в парах или группах выполняют роли, связанные с принципами цифрового этикета, что позволяет отработать навыки уважительного общения в онлайн-пространстве, а также правильное использование эмодзи и др.;

– обсуждение этических альтернатив: ученикам предоставляются ситуации, связанные с нарушением цифрового этикета, что поможет ученикам научиться анализировать данные случаи, предлагая возможные варианты решения и оценивая последствия различных действий;

– создание цифровой памятки: обучающиеся создают памятку, которая содержит основные правила цифрового этикета, что способствует закреплению правил и созданию удобного справочного материала;

– игры и викторины (квизы): подобные игровые форматы позволят учащимся продемонстрировать свои знания и навыки цифрового этикета в увлекательной форме;

– анализ реальных случаев неподобающего поведения в сети: ученики разбирают примеры несоблюдения правил цифрового этикета из онлайн-среды и социальных сетей.

Данные методы поспособствуют более глубокому пониманию последствий нарушения правил цифрового этикета и развитию навыков решения проблемных ситуаций в информационном пространстве.

Однако, школа не может справиться с этой задачей в одиночку. Ключевую роль играет сотрудничество с родителями. Школа должна регулярно информировать родителей о том, что изучают дети на уроках цифрового этикета, предоставлять им рекомендации по обеспечению безопасности детей в интернете, обсуждать с ними проблемы и совместно разрабатывать стратегии их решения. Важно организовывать родительские собрания, вебинары и консультации, посвященные цифровой безопасности и этикету. Школа также должна предоставить родителям доступ к ресурсам и материалам, которые помогут им контролировать онлайн-активность своих детей и общаться с ними на темы цифрового этикета.

Обучение цифровому этикету – это не одноразовое мероприятие, а длительный и постоянный процесс, требующий систематического подхода и активного участия всех сторон: школы, учителей, родителей и, конечно же, самих детей. Только совместными усилиями можно сформировать у младших школьников ответственное и безопасное поведение в цифровом мире, что гарантирует их комфорт и защиту в будущем. В этом процессе важно не только

наказывать за нарушения, но и воспитывать чувство ответственности, эмпатии и уважения к другим людям, независимо от того, где происходит общение – в реальном или виртуальном мире.

В заключение, формирование цифрового этикета у младших школьников является важной задачей, решение которой требует системного подхода и интеграции этих аспектов в образовательный процесс. Включение тем цифрового этикета в уроки русского языка позволит не только повысить языковую грамотность учащихся, но и сформировать у них ответственное и этичное поведение в цифровом мире.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286): официальный сайт. – Москва. – URL: https://docs.edu.gov.ru/ (дата обращения 10.10.2024).

2. *Качанова А.А.* Речевая культура и этикет в сетевом общении: учеб. пособие / А. А. Качанова. – 2-е изд. – Москва: Нестор-История, 2023. – 123 с.

3. *Лукинова О.В.* Цифровой этикет: как не бесить друг друга в интернете: учеб. пособие / О. В. Лукинова. – 2-е изд. – Москва: Эксмо: 2020. – 229 с.

4. *Сущиц Д.С.* Феномен цифрового этикета / Д.С. Сущиц, Е.А. Петрова // XIV Всероссийская научно-практическая конференция молодых ученых «Россия молодая». – 19-22 апреля 2022 г.

5. Феномен цифрового этикета / Д. С. Сущиц, Е.А. Петрова, О.А. Вашко // Россия молодая. 2022. № 532. С. 1-5.

6. Орфографический словарь русского языка: термины / сост. С.И. Ожегов. – Москва: Оникс, Мир и Образование, 2007. – 1200 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВНА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Немец Екатерина Ивановна

студент факультета дошкольного,
начального и коррекционного образования
Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета

Челябинск, Россия

E-mail: ekaterina.nemets@mail.ru

Никитина Елена Юрьевна

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры русского языка, литературы
и методики обучения русскому языку и литературе
Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета,

Челябинск, Россия

E-mail: elenaurievna@bk.ru

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические возможности речевого развития младших школьников на уроках русского языка. Анализируются психолого-педагогические основания необходимости развития речи младших школьников, раскрываются факторы речевого развития и требования к речи младших школьников. Раскрываются основные педагогические возможности развития речи младших школьников на уроках русского языка.

Ключевые слова: речь, развитее речи, младшие школьники, педагогические возможности, русский язык, начальная школа.

Актуальность настоящего исследования обусловлена: отсутствием комплексной системы, направленной на развитие речи; снижением интереса детей

к чтению литературы, что всегда оказывало положительное влияние на повышение уровня развития речи у обучающихся; не знанием, как эффективно организовать речевое развитие, учитывая возрастные особенности младших школьников.

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2022) отмечается, что начальное общее образование направлено на формирование личности обучающегося, развитие его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности (ст. 66, п. 1). Это включат в себя и речевое развитие, так как речь является частью коммуникативных способностей человека.

Речевые навыки являются индикатором интеллектуального и культурного уровня индивида. Высокая степень точности и выразительности речи свидетельствует о развитой личности и ее потенциальной ценности для социума. Речевое развитие играет фундаментальную роль в формировании языковой компетенции, выступая не только как средство когнитивного освоения мира, но и как базис для развития высших психических функций, таких как мышление, память и внимание. Так в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, утверждённом приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 286, сказано, что младший школьник должен овладеть универсальными учебными коммуникативными действиями (ст. 42, п. 2). Также овладеть основными видами речевой деятельности на основе первоначальных представлений о нормах современного русского литературного языка: аудирование (слушание), говорение, чтение, письмо (ст. 43, п. 1.1), достичь необходимого для продолжения образования уровня общего речевого развития (ст. 43, п. 1.2).

В соответствие с Федеральным государственным образовательным стандартом, утвержденным приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 286, была разработана Федеральная рабочая программа начального общего образования по русскому языку для 1-4 классов. В данной программе в содержании программ каждого класса выделено речевое развитие. Также в пояснительной записке данной программы сказано, что развитие устной и письменной речи обучающихся направлено на решение практической задачи развития всех видов речевой деятельности, отработку навыков использования усвоенных норм русского литературного языка, речевых норм и правил речевого этикета в процессе устного и письменного общения.

Проблема речевого развития младших школьников освещена в психолого-педагогической литературе (Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, Л.С. Выготский, Т.А. Ладыженская и др.). Анализ этих и других исследований показал: развитие речи происходит параллельно с общим развитием ребенка и является не только средством общения, но и инструментом мышления. Так, на наш взгляд, не в полной мере изучены принципы преемственности и перспективности в развитии речи младших

школьников, учитывающие достижения дошкольного образования, недостаточно изучена эффективность новых методов и подходов к речевому развитию.

Речь – это не просто средство коммуникации, а многофункциональный инструмент, пронизывающий все сферы нашей жизни: от совместной работы и социального взаимодействия до обмена знаниями, обучения и даже творчества. Речью является общение с помощью языка, но существуют и невербальные средства общения: мимика, жесты.

На овладение и развитие речи влияет речевая среда, являющаяся одним из важных факторов нормального речевого развития. Выделяются и другие факторы нормального речевого развития:

1. Фактор физиологического механизма.
2. Фактор потребности номинации и общения.
3. Фактор речевой активности.
4. Фактор осмысления.

Развивая речь учащихся, следует придерживаться определенных характеристик речи, которые являются критериями оценки устных и письменных высказываний. Следовательно, существуют основные требования к речи обучающихся, которые тесно связаны между собой и выступают в комплексе:

1. Содержательность речи.
2. Логичность речи.
3. Точность речи.
4. Богатство языковых средств.
5. Ясность речи.
6. Выразительность речи.
7. Правильность речи.

Исследованием установлено, что в современных условиях существуют различные педагогические возможности речевого развития младших школьников (технология обучения в сотрудничестве, имитативные методы, использование ИКТ и др.), использование которых расширяют словарный запас, увеличивают речевую активность, формируют навыки правильной речи.

В информационном обществе, где визуальная информация повсюду, наглядные методы обучения становятся наиболее эффективными. Следовательно, важной частью педагогических возможностей речевого развития младших школьников является использование информационно-коммуникационных технологий. Систематическое и целенаправленное внедрение в образовательный процесс специальных компьютерных программ позволяют развивать фонематические процессы, мелкую моторику. Также информационно-коммуникативные технологии способствуют активизации концентрации внимания,

памяти, мышления, расширяют словарный запас и кругозор детей, увеличивают речевую активность, формируют навыки правильной речи.

Технология обучения в сотрудничестве (групповая работа) предполагает совместное, а не простое пассивное выполнение заданий. Обязательная основа работы данной технологии является сотрудничество ученика и учителя, в процессе которого формируются коммуникативные компетенции. Применение данной технологии обучения помогает ученикам больше включаться в диалог, высказывать предложения и высказывать свою точку зрения. Руководители групп и их состав подбираются по принципу объединения школьников разного уровня знаний и совместимости учащихся, что позволяет взаимно дополнять друг друга. Состав групп должен быть сменным, чтобы дети смогли научиться высказывать свою тоску зрения, сотрудничать и взаимодействовать друг с другом.

Игровые технологии помогают преодолеть трудности в запоминании, изучении и закреплении материала, а также способствуют расширению словарного запаса обучающихся и их кругозора. В современном мире существует множество форм игровых технологий, активно применяемых на уроках: викторины, кроссворды, интеллектуальные игры, лингвистические игры, ребусы.

Технология проектно-исследовательской деятельности тесно связна с развитием речи младших школьников. В ходе проектно-исследовательской деятельности увеличивается словарный запас обучающихся. Данная технология обучения предполагает работу с различными источниками информации, изучение материала, его анализ, выполнение работы и презентацию результата, что положительно влияет на развитие речи.

Имитативные методы обеспечивают речевую активность обучающегося, подготавливают к другим методам развития речи. Важно уметь различать самостоятельную работу «по образцу» от неосознанного заучивания. Использование данных методы, как правило, приводят к повышению уровня самостоятельности и познавательной активности учащихся. Имитационные методы играют ключевую роль в формировании языкового чутья у детей, именно через подражание они воспринимают и усваивают речевые особенности окружающей среды. Данные методы включают в себя следующие приемы и упражнения: различные виды пересказа прочитанных текстов, разные типы письменных изложения, а также составление предложений по образцу, отработка произношения, интонаций, пауз, ударений по примеру, различные рассказы и письменные сочинения по аналогии с прочитанным.

Коммуникативные методы определяют назначение, функцию языка, как средство общения, коммуникации, самовыражения, опираются на теорию речевой деятельности. В данную группу методов входят такие приемы и упражнения, как создание речевых ситуаций или выбор их из потока жизни, ролевые игры,

экскурсии, любые виды деятельности, которые могут вызвать потребность высказываний, выбор разнообразных жанров – докладов, выступлений.

Метод конструирования связан с коммуникативными и имитативными методами и исходит из принципа: новые способы деятельности обучающегося, его новые умения формируются на базе теории. Метод конструирования включает в себя большой набор приемов и типов речевых упражнений, большинство из которых выполняют подготовительную или вспомогательную функцию. Все приемы данного метода делятся на группы: работа над словом, работа над словосочетанием, работа над предложением, логическая, работа, опирающаяся на теорию текста.

Таким образом, педагогические возможности являются эффективными и необходимыми средствами речевого развития младших школьников. Применение различных технологий, методов и средств ИКТ на уроке позволят развивать у младших школьников фонематические процессы, активизировать концентрацию внимания, памяти, мышления, расширять словарный запас и кругозор детей, увеличивать речевую активность, формировать навыки правильной речи.

Литература

1. *Львов М.Р.* Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / М. Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.

2. *Прозорова А.С.* Современные направления педагогической работы по развитию речи младших школьников // А-фактор: научные исследования и разработки (гуманитарные науки). 2019. № 1.

3. *Сальникова Т.П.* Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи: учеб. пособие для студ. вузов. / Сальникова Т. П. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 320 с.

4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/2f0cff66d896f7b9817e26dba7e5f3207df5c43e/.

5. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Русский язык» (для 1–4 классов образовательных организаций) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/bUEgW6p1Q29F8k_1ZQELJzd4rMwBtKN1vD4mM4G6WTK8KkOZtvKjByZFbtUZADLWwYUVy9WbJ7YTkcQMzGxldsQaXgmStPOVRySHtWOWCh6ZWyl5hI9NEw/FRP_Russkiy_1-4.pdf.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Новикова Тамара Александровна

аспирант институт физической культуры и спорта
Алтайского государственного педагогического университета,

Барнаул, Россия

E-mail: toma.novikova.94.94@mail.ru

Аннотация. Выявлены и проанализированы предпосылки применения технологии, основанной на методе проектов и направленной на развитие у будущих учителей физической культуры коммуникативно-речевой компетентности. Дана историческая характеристика возникновения проектной технологии и её роли в современных условиях. Дано теоретическое обоснование и описан процесс разработки модели развития коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры, которая по замыслу автора выступает необходимым методологическим основанием для предстоящей экспериментальной работы по внедрению проектной технологии в педагогическую практику.

Ключевые слова: модель, проектная технология, коммуникативно-речевая компетентность, физическая культура, учитель.

Коммуникативные навыки имеют особую значимость для специалистов в области педагогики, так как специфика учебно-воспитательного процесса заключается в межличностном взаимодействии субъектов образования. Правильно сформированная речь педагога позволяет доступно для понимания учащихся излагать учебный материал. В своей профессиональной деятельности педагог опирается не только на свои общепедагогические способности и навыки, но и на специальные, которые требует специфика учебного предмета, в данном случае – физической культуры. Для овладения учениками физической культурой, что так же важно как и умение писать, читать, считать, учителю необходимо обладать

высоким уровнем не только предметных знаний и навыков, но и коммуникативных, так как именно соблюдение данного условия выступает решающим фактором налаживания продуктивного общения и нахождения общего языка с учащимися.

Важно отметить, что профессиональная деятельность учителя физической культуры по ряду параметров существенно отличается от профессиональной деятельности учителей по другим предметам. Прежде всего это касается внешнего вида, размеров учебного помещения и особенностей взаимодействия с учениками в процессе обучения выполнению физических упражнений. Урок физической культуры проводится в условиях увеличенного аудиторного пространства и сокращённой социальной дистанции, что значительно осложняет процесс взаимодействия учителя с учащимися. Всё это придаёт проблеме формирования коммуникативной компетентности будущего учителя физической культуры особую заострённость, так как указанные специфические отличия предъявляют особые требования к коммуникативной подготовленности педагога, его способности устанавливать контакт и поддерживать продуктивное взаимодействие в осложнённых условиях.

В федеральном государственном образовательном стандарте коммуникативная составляющая содержится во всех видах компетенций (универсальных, общепрофессиональных, профессиональных), что подтверждает её значимость и важность в образовательном пространстве. Широкие возможности разработки обозначенной проблемы предоставляют проектные технологии, сущность которых заключается в том, что в центр образовательного процесса помещается сам обучающийся, который, благодаря собственным действиям, направленным на реализацию различных проектов, формирует у себя такие качества как самостоятельность, инициативность, креативность, диалогичность, коммуникабельность и др. И если в общепедагогической практике проектные технологии уже получили достаточно широкое распространение, то в процессе профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры их реализация пока не нашла должной востребованности.

Активное вхождение в жизнь людей, особенно молодого поколения, электронных устройств упростило формы общения и тем самым привело к деградации и оскуднению языка, что негативно сказывается на педагогическом процессе в ходе формирования личности ребёнка. Специфика предмета «Физическая культура» заключается в решении педагогических задач в условиях сокращённой социальной дистанции, что подразумевает возможный физический контакт с одновременным объяснением и демонстрацией упражнения, а также в проведении занятий в условиях увеличенного аудиторного пространства, то есть в спортивном зале. Поэтому учителю физической культуры важно владеть широким спектром коммуникативно-речевых качеств, то есть быть коммуникативно компетентным. Коммуникативная компетентность будущего учителя физической

культуры – это интегративная характеристика личности, сущность которой заключается в реализации личностных и профессионально сформированных коммуникативных качеств, позволяющих эффективно применять специальные средства физической культуры в процессе взаимодействия с учащимися в целях реализации учебно-воспитательных задач.

По результатам исследования определено, что основной вектор усилий учёных-исследователей направлен в сторону создания условий, способствующих раскрытию потенциала вербальной и невербальной коммуникации в педагогическом процессе. При этом данная проблематика рассматривается в контексте профессиональной деятельности педагога в целом, а предложенные решения, основываются на привычном для специалистов наборе форм, средств и методов. Например, при использовании интегрированных психолого-педагогических дисциплин с применением интерактивных методов обучения, спортивно-игровой деятельности, иностранного языка, развития речевого компонента и др. Одной из наиболее соответствующих контексту настоящего исследования является технология, предложенная К.М Тилиевым, которая подразумевает последовательную опору на широкие возможности метода проектов, но основывается не на структуре изучаемого объекта, то есть коммуникативной культуры, а на структуре процесса её формирования [1].

Проведённый обзор позволил обозначить существующие способы развития коммуникативно-речевой компетентности: собственный пример педагога, включение в образовательную программу специальных речеведческих дисциплин, организация внеурочной деятельности, направленной на создание условий для развития творческих способностей (дискуссии, диспуты, дидактические задания, оппонирование, защита проектов и др.), обучение теории коммуникации, создание условий позитивной культурно-речевой среды, применение традиционных способов построения образовательно-воспитательного процесса, создающих ситуации межличностного и коллективного взаимодействия. Данные способы признаны научной общественностью и прошли практическую проверку. Однако процесс активной информатизации жизнедеятельности человека обусловил необходимость поиска новых форм, средств и методов развития коммуникативно-речевой компетентности, соответствующих современным условиям.

В настоящее время профессиональная подготовка специалиста в системе образования базируется на компетентностном подходе. В его основе лежит культура самоопределения, подразумевающая способность и готовность самоопределяться, самореализовываться, саморазвиваться. Подход нацелен на усиление практической ориентации и инструментальной направленности образования, он помогает подготовить человека умелого, мобильного, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения. А.В. Хуторской отмечает, что переориентация педагогического процесса на методологию

компетентностного подхода позволит преодолеть известный недостаток школьного образования, заключающийся в подмене изучения фактов реальной жизни изучением отвлечённых знаний, готовых «к употреблению» [2].

На наш взгляд, оптимальным средством реализации компетентностного подхода, направленного на личностно-ориентированное и познавательно-деятельностное развитие, выступают проектные технологии, по своей сущностной природе основанные на изначально творческих методах, связанных с поисковой деятельностью, постановкой проблемы и нахождением её решения [3]. Проектная технология представляет собой систему обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий – проектов. Слово «проект» означает «брошенный вперёд» и определяется как замысел, план чего-либо. Проект – деятельный процесс, включающий мероприятия различного рода, которые в совокупности решают проблемы социальной значимости. Данный процесс направлен на получение ожидаемых результатов путём решения связанных с целью задач, обеспеченная необходимыми ресурсами и управляемая на основе постоянного мониторинга деятельности и её результатов.

Проектирование создаёт благоприятные условия для непрерывного взаимодействия со сверстниками, учителями и специалистами других областей, что заставляет находить разные подходы к взаимодействию, развивая коммуникативные навыки. В контексте образовательной проблематики проект определяется как совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы и способы деятельности, направленная на достижение общего результата.По результатам проведённого теоретического анализа определено, что, несмотря на всё многообразие вариантов применения проектов, не удалось выявить сколько-нибудь значимый актив проектной деятельности, применительно к подготовке будущего учителя физической культуры в педагогическом вузе. По-прежнему ведущим остаётся традиционный лекционно-семинарский способ обучения с последующим аттестационным контролем. Данное основание позволяет сделать вывод о том, что существует объективная потребность в разработке новой педагогической технологии, основанной на методе проектов, которая сформирует коммуникативно-речевую компетентность будущего учителя физической культуры. При этом технология, содержанием которой является согласованный комплекс эмпирических мер, должна иметь методологическую основу в виде соответствующей модели, резюмирующей результаты теоретического анализа проблемы и создающей основу для дальнейших практических действий. В этой связи в рамках проводимого исследования разработана теоретическая инновация в виде модели, направленной на формирование в процессе проектной деятельности способности будущего учителя физической культуры осуществлять коммуникацию с обучаемыми посредством речи (рисунок 1).

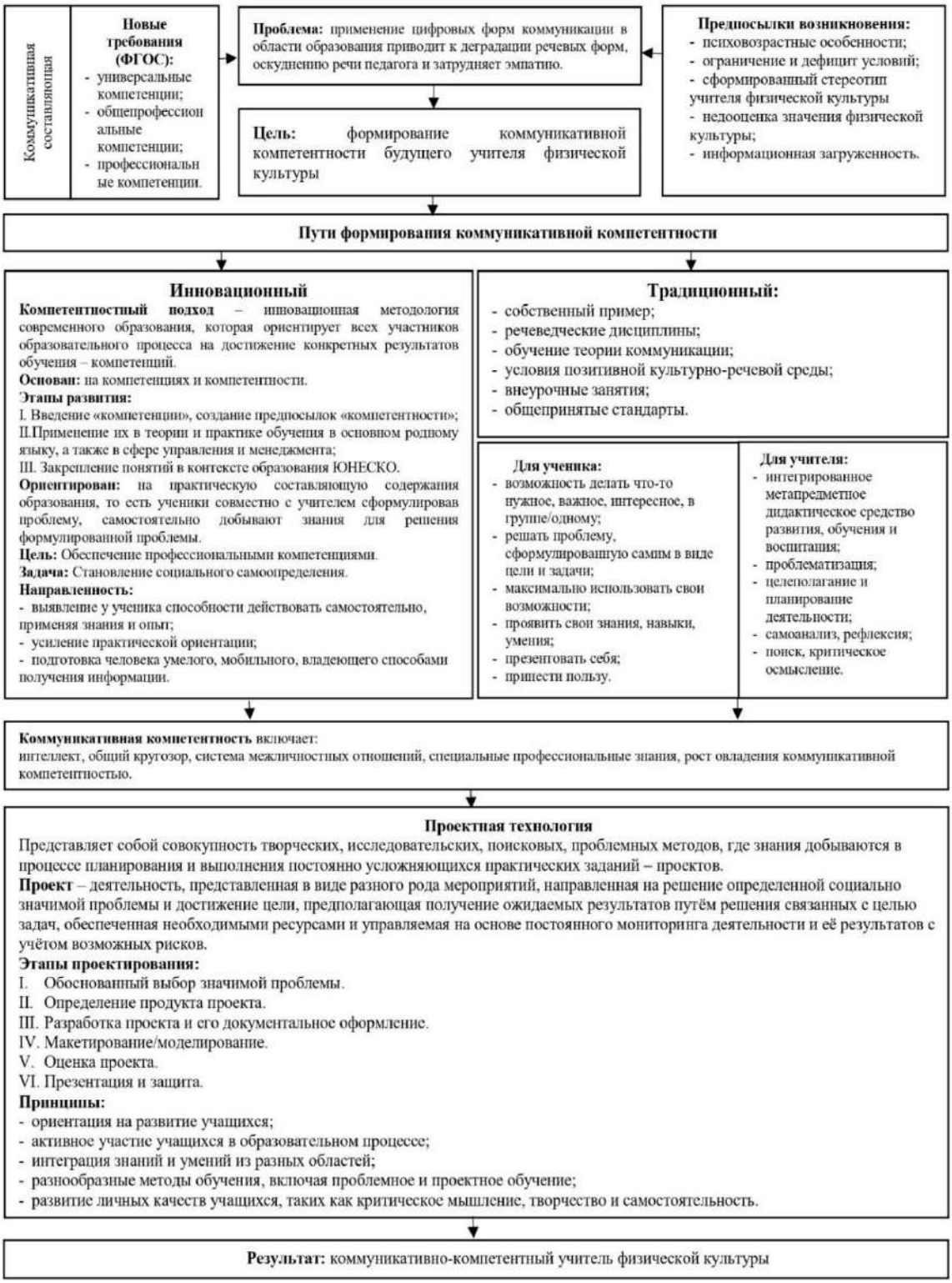


Рисунок 1. Модель развития коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя физической культуры в процессе реализации проектных технологий

Предложенная автором теоретическая инновация в виде модели, направленной на формирование в процессе проектной деятельности способности будущего учителя физической культуры осуществлять коммуникацию с обучаемыми посредством речи, выполняет методологическую функцию, способствуя практической реализации проектных технологий, обеспечивающих приобретение опыта коммуницирования, формирование навыков самостоятельности, выражение личностной индивидуальности, поддержание когнитивной активности, стимулирование и мотивацию за счёт конструирования действий по достижению прогнозируемого результата и его презентации.

Литература

1. *Тилиев К.М.* Педагогические условия формирования коммуникативной культуры будущего учителя физической культуры : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Тилиев Камил Магомедович. Махачкала, 2018. – 161 с.

2. *Хуторской А.В.* Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А.В. Хуторской // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 85-91.

3. *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, посвящённой памяти профессора Ю.Т. Ревякина (Томск, 24-25 марта 2023 г.). Томск: Изд-во ТГПУ, 2023. С. 220-223.

РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В БЫСТРО МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Вохидова Фарида Ахмед кизи

магистрант 2 года обучения
направления «Педагогическое образование»
филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте,
Ташкент, Республика Узбекистан

E-mail: faridavohidova99@gmail.com

Аннотация. В статье обосновывается критическая важность высокой речевой культуры педагога в условиях вызовов XXI века. Автор анализирует, как цифровизация коммуникаций, приводящая к деградации вербальных навыков, повышает ответственность учителя как носителя языковой нормы и ключевого образца для подражания. Подчеркивается, что речь преподавателя является основным инструментом влияния, который не только обеспечивает передачу знаний, но и формирует образовательную среду, мотивирующую учащихся к саморазвитию. Делается вывод о том, что культура речи – это неотъемлемый компонент профессионального мастерства педагога, напрямую воздействующий на качество образования и будущее поколений.

Ключевые слова: культура речи педагога, профессиональная компетентность учителя, педагогическое общение, цифровизация образования, речевое воздействие, языковая норма

XXI век – век глобальных реформ и научных поворотов. Современный этап модернизации образования выдвигает более высокие требования к подготовке учителей. Это должен быть творчески мыслящий человек, коммуникативный лидер, способный эффективно воздействовать на аудиторию. Поэтому обязательным условием профессионализма преподавателя является высокая культура его устной и письменной речи.

Эра цифровых технологий открывает перед человечеством беспрецедентные возможности в управлении огромными массивами данных. Мы обладаем разнообразными методами их сбора, архивации, передачи и модификации. В дополнение к непосредственному общению, активно развиваются и альтернативные каналы связи, включая телефонную связь, видеоконференции, электронную почту, социальные платформы и мессенджеры. Этот прогресс в области коммуникаций не только углубляет взаимодействие на расстоянии, но и влечет за собой отрицательные последствия, такие как ухудшение умения вести диалоги лицом к лицу, деградация вербальных навыков, а также искажение и потеря чистоты языка.

В этом контексте, важность культуры речи как среди населения в целом, так и среди образовательных работников, в частности, поднимается на передний план. В самом деле, особенности профессии преподавателя предполагают неизбежность непрерывного и активного взаимодействия с людьми. В обязанности педагога входит не только передача знаний, но и воспитание, формирование социокультурных норм и интеллектуальное развитие учащихся. Эффективная педагогическая деятельность требует от преподавателей не только глубоких знаний в своей дисциплине, но и умения грамотно, четко и доступно общаться. Таким образом, речь преподавателя становится ключевым инструментом влияния на учащихся и ярким примером для подражания.

По мнению С.Д. Якушевой, «культура речи – это культура личности, которая развивается на основе объективно существующих связей между языковыми и когнитивными процессами, предполагающая развитое чувство стиля, вкуса и эрудиции» [1]. Следует отметить, что актуальность формирования речевой культуры учителя в профессии очевидна. С точки зрения Г.Р. Кадырова и А.Д. Маймакова, эту очевидную педагогическую ценность несет в себе речевая кульгура учителя, которая «является образцом родного или неродного языка, культурного голоса подрастающего поколения» [2].

В современной лингвистике и педагогике растет внимание к тематике культуры речи педагога, рассматриваемой как важный аспект профессиональной деятельности. Однако определенные аспекты этой темы все еще требуют глубокого анализа. Роль преподавателя, прежде всего, заключается в передаче академических знаний студентам, осуществляемой через непосредственное общение. Непреложна важность роли образователя. В.П. Вахтеров выделяет, что «образовательный процесс, будучи сложным и многоаспектным, основывается на уникальной связи между педагогом и учащимися, через которую учитель проникает в индивидуальный мир каждого ученика, осуществляя влияние, способствующее развитию их начальных умений для дальнейшего совершенствования личности» [3].

Эффективное общение между преподавателем и учеником требует от учителя умения грамотно организовывать коммуникативный процесс, который является ключевым аспектом его профессионализма. В процессе взаимодействия с учениками необходимо принимать во внимание различные факторы, включая учет индивидуальных взглядов, способность обсуждать множество тем, умение дифференцировать границы в общении и способность создавать непринужденную атмосферу. Таким образом, речевая культура преподавателя выступает одним из ключевых профессиональных качеств. Цель педагогического взаимодействия шире, чем просто передача информации и включает в себя формирование оптимальной образовательной среды.

Следовательно, корректно утверждать, что взаимодействие между педагогом и обучающимися должно генерировать позитивные чувства, поддерживающие активность и побуждающие к саморазвитию. В этом контексте, А.С. Макаренко пришел к мнению, что «в центре педагогического общения должны стоять взаимоотношения, строящиеся на фундаменте уважения и высоких стандартов» [4]. Он считал, что «педагогическое взаимодействие настоящим искусством воздействия на умы учеников, побуждающим их к глубокому переживанию и пониманию необходимости осмысленных действий» [5].

Подводя итог, можно сказать, речевая культура, учителя играет огромную роль и ценность в образовании, поскольку она оказывает огромное влияние на будущее нашего поколения. Учитель должен уметь внимательно слушать учеников, понимать их идеи, отмечать их знания и давать им обратную связь, чтобы расширить их мировоззрение и знания.

Литература

1. *Вахтеров В.П.* Основы новой педагогики: монография. М.: Доу, 2013.

2. *Кадырова Г.Р., Маймакова А.Д.* Культура русской речи: учеб. пособие. – Алматы: КазНПУ имени Абая, 2013. – 213 с.

3. *Макаренко А.С.* Педагогические работы / А. С. Макаренко. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 495 с.

4. *Якушева С.Д.* Основы педагогического мастерства: учебное пособие. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Academic. 2011.

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ И ОЦЕНИВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Смирнова Алена Алексеевна

аспирант 2 года обучения
Ивановского государственного университета
Иваново, Россия

E-mail: alenka_ivanovo@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к формированию и оцениванию межкультурной коммуникации у студентов классических университетов. Сравниваются существующие методики в различных государственных университетах. Также обсуждаются основные подходы и варианты оценивания этой компетенции в контексте изучения иностранных языков в рамках образовательных программ.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, оценивание компетенций, классические университеты, иностранный язык, педагогические подходы, интеграция дисциплин.

Межкультурная коммуникация – это комплексная способность к эффективному взаимодействию с представителями других культур, основанная на осознании различий и умении учитывать эти различия при общении. В последние десятилетия в российской науке сформировалась целая группа исследователей, предлагающих различные подходы к этому понятию.

- Это способность и готовность эффективно взаимодействовать с людьми, принадлежащими к различным культурам, на основе знаний о культурных особенностях, социальной динамике и понимания взаимодействия в межкультурных контекстах [3].
- Межкультурная коммуникация представляет собой не только умение использовать различные языковые средства, но и способность к эмпатии, которая

позволяет воспринимать и интерпретировать различия в ценностях и нормах разных культур [5].

- Это ключевая компетенция в условиях глобализации, которая включает в себя знание культурных кодов, готовность и умение применять это знание в практических ситуациях межкультурного общения [9].

В последние десятилетия в контексте глобализации и интенсивной интеграции различных культур важность межкультурной коммуникации как ключевой компетенции в образовательном процессе становится всё более очевидной. Тем не менее, в российской системе высшего образования существует несколько значительных проблем, которые сдерживают её полноценное развитие и эффективное оценивание. Одной из основных проблем является отсутствие единого подхода к интеграции межкультурной компетенции в учебные программы вузов. В разных учебных заведениях она может быть сформирована через дисциплины иностранных языков, социальные и гуманитарные науки или даже через практическую деятельность, но единых стандартов и методик пока не существует. Это создает разрозненные и зачастую неэффективные практики, которые затрудняют достижение высоких результатов на уровне всей системы.

Кроме того, существует проблема недостаточной подготовки преподавателей, что также осложняет процесс внедрения межкультурных аспектов в учебный процесс. Большинство педагогов, особенно тех, кто преподает гуманитарные дисциплины, не имеют специализированных знаний в области межкультурной коммуникации. Это ведет к тому, что преподавание часто сводится лишь к формальному знакомству с культурными особенностями других стран, без реальной интеграции знаний о межкультурных различиях в процесс обучения и общения.

Немаловажной проблемой является отсутствие унифицированных методов оценивания межкультурной компетенции. В разных вузах применяются различные формы контроля, от тестов до проектных работ, однако ни одна из существующих методик не охватывает весь спектр навыков и знаний, необходимых для успешного межкультурного общения. Существующие подходы часто ориентированы лишь на теоретическое знание культурных особенностей, в то время как практические аспекты взаимодействия остаются вне поля зрения. Кроме того, современные методы оценивания не всегда способны объективно фиксировать уровень межкультурной компетенции, особенно в условиях быстро меняющихся международных реалий.

Таким образом, проблема заключается в том, что межкультурная компетенция часто остаётся на периферии образовательного процесса, не получая должного внимания как со стороны преподавателей, так и со стороны системы

оценки. Это создаёт серьёзные препятствия для эффективного формирования компетенции у студентов и требует разработки новых подходов и методов, которые обеспечат полноценную интеграцию и объективное оценивание этой ключевой компетенции.

Мы рассмотрели, как формируется межкультурная компетенция в ведущих российских университетах. Каждый из них применяет свои подходы и методы для интеграции межкультурной коммуникации в учебный процесс. Исходя из этого анализа, можно сделать следующие заключения.

В российской системе высшего образования подходы к формированию межкультурной компетенции варьируются в зависимости от учебного заведения и направлений подготовки, однако в целом можно выделить несколько общих тенденций. В первую очередь стоит отметить, что межкультурная коммуникация чаще всего интегрируется в образовательные программы через дисциплины, связанные с иностранными языками, а также через гуманитарные и социальные науки, такие как социология, история, культурология и философия. Это позволяет студентам приобрести теоретические знания о культурных различиях и общих принципах взаимодействия между культурами, однако часто этого недостаточно для полноценного формирования практических навыков межкультурного общения.

Во многих университетах межкультурная компетенция рассматривается как составляющая общей подготовки студентов, что означает её интеграцию не в отдельный курс, а в целый ряд дисциплин. Такой подход позволяет охватить более широкий спектр знаний, однако зачастую он носит фрагментарный характер и не всегда учитывает сложность и многоуровневость самого понятия межкультурной коммуникации. Например, в рамках курсов иностранных языков акцент делается на грамматике, лексике и языковых навыках, но лишь в ограниченной степени затрагиваются реальные ситуации межкультурного общения, в которых студенты смогут применить свои знания. Это приводит к тому, что студенты получают теоретическое представление о другой культуре, но часто не обладают достаточными навыками общения с носителями этих культур.

Другой важной особенностью является то, что обучение межкультурной коммуникации часто сводится к формальному изучению культурных различий и этнографических характеристик различных стран. В этой ситуации большое внимание уделяется различным стереотипам, традициям и обычаям, которые оказываются на поверхности, не затрагивая более глубоких аспектов межкультурного взаимодействия, таких как социокультурные контексты, невербальное общение, способы разрешения конфликтов и понимание культурных кодов. Из-за этого студентам может не хватать практических навыков для успешного общения в реальных межкультурных ситуациях, например, при

взаимодействии с коллегами из других стран, на международных форумах, в бизнес- или образовательных контекстах.

Нередко в университетах межкультурная коммуникация рассматривается в контексте международных программ и мобильности студентов, однако эти программы не всегда являются частью основной образовательной траектории. Обучение в другом культурном контексте действительно может способствовать развитию межкультурных навыков, но без предварительной подготовки студентов к таким опытам и без систематической интеграции этих навыков в общий учебный процесс такие программы теряют свою эффективность. Многие студенты, вернувшись из-за рубежа, обнаруживают, что их межкультурные знания и умения не были должным образом развиты и применены в контексте их дальнейшей академической или профессиональной карьеры.

Ситуация с формированием межкультурной компетенции в российских вузах характеризуется разрозненностью подходов, отсутствием единых методологических стандартов и недостаточной интеграцией практических аспектов межкультурной коммуникации в образовательные программы. Это приводит к тому, что студентам не всегда удается получить целостное представление о межкультурном взаимодействии и развить соответствующие навыки, что, в свою очередь, снижает их готовность к реальному взаимодействию с представителями других культур в профессиональной и социальной жизни.

Оценивание межкультурной компетенции должно учитывать как теоретические, так и практические аспекты. Важным элементом является системное использование разных форм и методов оценивания, направленных на комплексную проверку способности студентов эффективно взаимодействовать в межкультурных условиях.

Один из наиболее эффективных методов оценивания межкультурной компетенции – это постоянное изучение иностранного языка, которое продолжается на протяжении всего курса обучения (например, 4 года). Оценивание должно включать:

- Тесты и экзамены на знание культуры и социальной динамики стран, где язык является основным.
- Оценка устных и письменных заданий, где студентам необходимо продемонстрировать навыки общения в межкультурных ситуациях.
- Проектные работы, в которых студенты исследуют культурные различия и анализируют их влияние на взаимодействие в разных сферах.

Для более глубокой оценки межкультурной компетенции можно использовать методы самооценки и оценки сверстников. Студенты могут

оценивать свои достижения в межкультурном взаимодействии через рефлексию, а также получать обратную связь от одногруппников и преподавателей, что способствует более объективному восприятию своего уровня подготовки. Использование тестов, опросников и анкет, направленных на оценку знаний студентов о различных культурах и их способности интерпретировать и адаптировать информацию в межкультурных контекстах.

Межкультурная компетенция является неотъемлемой частью образовательного процесса в классических университетах. Для ее успешного формирования необходимо применять комплексный подход, который сочетает теоретические знания и практические навыки. Оценивание этой компетенции должно быть многоступенчатым и учитывать как знания о других культурах, так и реальные навыки эффективного взаимодействия в межкультурных ситуациях.

Литература

1. *Бархатова Н.В*. Оценивание межкультурной компетенции в высшем образовании: методологические подходы и инструменты. // Журнал педагогических исследований. 2021. № 7. С. 45–52.

2. *Беляев А.А.* Межкультурная коммуникация и её роль в социальной адаптации студентов в международной среде. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2018.

3. *Исаева С.А.* Межкультурная коммуникация в контексте глобализации: проблемы и перспективы. М.: Логос, 2014.

4. *Лукьянова И.С.* Межкультурная коммуникация: теоретические основы и практическое применение в образовательном процессе. — Кострома: Изд-во Костромского университета, 2017.

5. *Митина Е.В.* Межкультурная коммуникация как педагогическая компетенция. СПб.: РГПУ, 2018.

6. *Петрова М.В.* Роль иностранных языков в формировании межкультурной компетенции студентов. // Вестник высшего образования. 2020. № 5. С. 55–63.

7. *Романова О.Н.* Инновационные методы преподавания иностранных языков в контексте межкультурной коммуникации. // Научные горизонты. 2020. № 4. С. 23–30.

8. *Сафонова Т.А*. Интеркультурная компетентность в контексте образовательной мобильности. // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6. С. 12–18.

9. *Шевченко Т.В.* Межкультурная компетенция в высшем образовании: пути формирования и оценки. — М.: Педагогика, 2019.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ НЕПРЕРЫВНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ

Лапина Ирина Викторовна

аспирант 2 курса института психологии и педагогики
Алтайского государственного педагогического университета,
старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков
Карагандинского университета Казпотребсоюза,
Караганда, Республика Казахстан

E-mail: ira.lapinashults.85@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема разработки педагогической технологии непрерывной языковой подготовки студентов неязыковых вузов в условиях гибридного обучения. Актуальность данного направления обусловлена возрастающей потребностью в формировании высокого уровня иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов. В ходе анализа выявлены различные научные подходы к трактовке понятия педагогическая технология, что позволило определить концептуальные основы и ключевые принципы проектируемой модели. Представленные положения служат теоретической базой для последующей реализации и апробации разработанной технологии в образовательной практике.

Ключевые слова: педагогическая технология, языковая подготовка, гибридное обучение, непрерывное обучение, принципы обучения, иноязычная коммуникативная компетенция.

Современные тенденции образования, характеризующиеся активным внедрением цифровых технологий и переходом к интерактивным формам обучения, требуют пересмотра традиционных подходов к организации языковой подготовки студентов. Особенно актуален данный вопрос в неязыковых вузах, где уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции как правило не соответствует профессиональным стандартам. В связи с этим

возрастает необходимость разработки эффективных педагогических технологий, обеспечивающих непрерывность и практическую направленность языкового обучения в условиях гибридной среды обучения.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью теоретического обоснования педагогической технологии непрерывной языковой подготовки в условиях гибридного обучения, способной синхронно интегрировать очные и онлайн компоненты обучения посредством современных цифровых инструментов, учитывая индивидуальные потребности студентов.

Целью исследования является определение теоретических основ и разработка принципов проектирования педагогической технологии непрерывной языковой подготовки студентов в условиях гибридного обучения.

В процессе исследования были использованы сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение и систематизация научных источников, а также метод структурирования.

Исходя из поставленной цели, представляется целесообразным рассмотреть существующие теоретические интерпретации понятия педагогическая технология. В отечественной научной литературе оно трактуется с разных позиций, охватывая как аспекты содержания образования, так и методики обучения и воспитания, включая современные цифровые средства.

Различные классификации педагогических технологий были предложены многими авторами, в том числе В. П. Беспалько [1], В. Г. Гульчевской [2] и В. Т. Фоменко [3]. Мы считаем, что наиболее полная классификация педагогической технологии представлена в трудах Г. К. Селевко [4], который разделил все технологии на группы по следующим критериям:

1. По уровню применения: общепедагогические технологии, предметно-ориентированные технологии и модульные технологии.

2. В зависимости от философского основания педагогические технологии подразделяются на материалистические или идеалистические, диалектические или метафизические, научные или религиозные, гуманистические или антигуманистические. Также сюда относятся антропософские, теософские, прагматические и экзистенциалистские технологии и методы воспитания, которые варьируются по направленности на свободное развитие или принуждение.

3. По ведущему фактору психического развития личности технологии делятся на биогенные, социогенные, психогенные и идеалистические.

4. По научной концепции, лежащей в основе усвоения опыта, технологии бывают ассоциативно-рефлекторными, бихевиористскими; сюда же относят

гештальт-методы, интериоризацию и развитие, а также нейролингвистическое программирование и суггестивные техники.

5. По типам личностных структур выделяют технологии, направленные на развитие информационных, операциональных, эмоционально-художественных, нравственных и самоуправляемых структур, а также эвристические технологии (развитие творческих способностей) и прикладные технологии, ориентированные на формирование практических навыков.

6. По содержанию и структуре педагогические технологии могут быть обучающими или воспитательными, светскими или религиозными, гуманитарными или технократическими. Часто они представлены в виде монотехнологий, а в случае более сложных подходов - в виде политехнологий.

Таким образом, Г. К. Селевко рассматривает педагогическую технологию через *три ключевых аспекта*:

- *научный аспект:* педагогические технологии представляют собой раздел педагогической науки, который занимается изучением и разработкой целей, содержания и методов обучения, а также проектированием педагогических процессов;

- *процессуально-описательный аспект,* который подразумевает описание образовательного процесса, включающее совокупность целей, содержания, методов и средств, направленных на достижение планируемых образовательных результатов;

- *процессуально-действенный аспект*, включающий реализацию педагогического процесса, который обеспечивает функционирование всех задействованных личностных, инструментальных и методологических средств.

Для разработки педагогической технологии непрерывной языковой подготовки студентов в условиях гибридного обучения процессуально-описательный аспект будет важен для описания образовательного процесса, включающего цели, содержание, методы и средства, направленные на достижение обучающих результатов в гибридном формате. Это включает как традиционные, так и интерактивные методы, которые необходимо интегрировать в процесс непрерывного обучения. При этом педагогическая технология должна опираться на научные подходы к разработке цели и методов обучения, учитывая особенности гибридной среды. А значит, научный аспект позволит нам проектировать педагогические процессы с учетом специфик гибридного формата, таких как синхронное очное и онлайн обучение, а также использование образовательных технологий и цифровых платформ. В свою очередь процессуально-действенный аспект будет охватывать реализацию педагогического процесса, включая использование инструментальных и методологических средств для эффективного

его функционирования, так как в условиях гибридного обучения необходимо учитывать различные методологические подходы, которые помогут интегрировать онлайн и офлайн компоненты.

Важным аспектом в проектировании педагогической технологии являются принципы, на основе которых строится ее структура и процесс реализации. К принципам педагогических технологий относим:

1. Принцип целостности технологии, предполагающий развитие технологической системы на основе закономерностей, с учетом инновационности структуры и согласованности всех её компонентов.

2. Принцип вариативно-личностного подхода к организации обучения, который обеспечивает адаптацию технологии к индивидуальным особенностям и типологическим характеристикам обучающихся, значимо влияющим на их учебную деятельность.

3. Принцип профессиональной направленности технологии, направленный на формирование профессиональных навыков и качеств личности специалиста, соответствующих как актуальным, так и перспективным требованиям профессиональной сферы.

4. Принцип информационной поддержки обучения, ориентированный на использование в учебном процессе педагогически обоснованных средств информационных и компьютерных технологий (персональных компьютеров, баз данных, экспертных систем и др.).

В нашем случае при разработке педагогической технологии непрерывной языковой подготовки студентов в условиях гибридного обучения принцип целостности технологии обеспечит логичную взаимосвязь всех компонентов, включая традиционные и интерактивные методы, общепедагогические и специальные принципы для достижения единого результата, которым будет являться повышение уровня сформированности языковой компетенции студентов. Гибридный формат обучения требует учета индивидуальных особенностей студентов, их предпочтений в формах обучения и уровня подготовки. Именно поэтому принцип вариативно-личностного подхода обеспечит адаптивность нашей технологии, позволяя подстраивать учебный процесс под разные типы студентов, а также гибкость в выборе методов обучения и оценивания, что особенно важно в условиях гибридного обучения. Принцип профессиональной направленности технологии поможет обеспечить связь теоретического обучения с практическими навыками, которые студенты смогут применить в своей будущей профессиональной деятельности. С учетом необходимости применения образовательных платформ, интерактивных средств, баз данных и экспертных систем цифровых технологий в гибридном обучении, принцип информационной

поддержки становится одним из основополагающих. Он позволит эффективно организовать процесс обучения и повысить его доступность для студентов.

Таким образом, проведенный теоретический анализ понятий, классификаций и принципов, лежащих в основе проектирования педагогических технологий, позволяет обосновать необходимость и возможность разработки модели непрерывной языковой подготовки студентов в условиях гибридного обучения. Сформулированные положения и выделенные основания могут служить теоретико-методологической базой для последующего этапа исследования, связанного с проектированием и внедрением соответствующей педагогической технологии в образовательную практику.

Литература

1. *Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: изд-во ин-та проф. обр. Мин-ва обр. России, 1995. – 336 с.

2. *Гульчевская В.Г.* Современные педагогические технологии в профильном и предпрофильном обучении. Ростов-н/Д.: РО ИПК и ПРО, 2005. – 100 с.

3. *Фоменко В.Т.* и др. Современный образовательный процесс: содержание, технологии, организационные формы. Ростов н/Д.: ГНМЦ, 1996. – 104 с.

4. *Селевко Г.К.* Классификация образовательных технологий // Высшее образование в России. 2006. № 4. С. 87-92.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ К УЧАСТИЮ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СОСТЯЗАНИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Хотькина Марина Александровна

соискатель степени кандидата наук,
старший преподаватель кафедры иноязычного образования
Института международного образования
Московского педагогического государственного университета,
методист Центра педагогического мастерства,
Москва, Россия

E-mail: ma.khotkina@mpgu.su

Аннотация. В статье актуализирована проблема процесса организации подготовки детей школьного возраста к участию в интеллектуальных состязаниях по иностранному языку. Автор обращает внимание на популяризацию олимпиадного движения среди школьников особенно по дисциплине «Иностранный язык». Сформулирован авторский подход к определению условий эффективной подготовки школьников к интеллектуальным состязаниям в цифровой среде по этапам: определение целей и требований состязаний; создание расписания и плана подготовки; адаптация к цифровой среде; подготовка разнообразных учебных материалов; проведение теоретической (консультативной работы); индивидуальная / самостоятельная работа обучающихся и исправление ошибок; организация групповых занятий и соревнований; непосредственная подготовка к интеллектуальному состязанию; постоянное мотивирование и поддержка. Автор освещает спектр планируемых результатов, которые докажут эффективность рассматриваемого процесса.

Ключевые слова: интеллектуальные состязания, эффективная подготовка к олимпиаде, иностранный язык, подготовка к олимпиаде, эффективность процесса обучения.

Современное образование ориентировано на жизнь, то есть формирование навыков и умений, которые пригодятся человеку в жизни и профессиональной деятельности. В данной связи популярность приобретают мероприятия различного формата по выявлению наиболее талантливой молодежи. Одним из таких являются интеллектуальные состязания, которые не только позволяют найти и оценить талантливых учеников, но и отследить, количественно просчитать учебные и научные интересы молодежи. Данный вектор - важная часть государственной политики в области образования. Так, например, с 2017 года реализуется федеральный проект, направленный на развитие системы конкурсов и предоставления грантов победителям конкурсов молодежных проектов [1].

Повышенное внимание к интеллектуальным состязаниям наблюдается не только на общегосударственном и региональном уровнях, но и в среде самих обучающихся. Указанный тезис может быть подтвержден результатами исследования Аналитического центра НАФИ [2]: опыт участия в школьных олимпиадах имеют 66% наших соотечественников – представителей молодежи; 7 из 10 респондентов (в возрасте до 18 лет) хотя бы раз в жизни участвовали в олимпиаде; среди россиян 25-30 лет таких уже 63%; среди респондентов 31-35 лет, только 58% называют себя причастными к олимпиадному движению. Таким образом, в сфере участия в олимпиадных состязаниях нынешнее поколение школьников - самое активное.

Последние два десятилетия оказали существенное влияние на становление, популяризацию и развитие олимпиадного движения в среде школьников. При этом одной из наиболее популярных предметных областей в рамках которой проводятся интеллектуальные состязания, становится иностранный (в частности, английский) язык. Как показывают результаты исследований, владение иностранным языком – это непременный «атрибут» современного, успешного человека [3].

Подобная тенденция обусловлена тем, что проведение состязаний позволяет решать ряд тесно взаимосвязанных задач: стимулирует интерес к изучению языков, развивает познавательную активность и самостоятельность, способствует формированию социальной и творческой личности [4].

Эффективность интеллектуальных состязаний увеличиваются при корректной организации подготовки. Этот процесс является комплексным феноменом, который включает в себя ряд составных элементов, отраженных на рисунке 1.

Рисунок 1 - Компоненты организации комплексной подготовки школьников к интеллектуальным состязаниям [5]

Каждый из компонентов успешно может быть реализован в рамках цифровой среды (связано это в первую очередь с тем, что школьники XXI столетия владеют навыками самостоятельного поиска информации любого типа и вида в Сети, а потому должны максимально использовать данные формы средства в своей работе [6]).

Основываясь на личном профессиональном опыте автора, а также на материалах научной литературы можно сформулировать наиболее важные элементы организации эффективной подготовки школьников в цифровой среде к участию в интеллектуальных состязаниях по иностранному языку.

1. Определение целей и требований состязаний:

– Изучение правил и критериев оценки конкретного интеллектуального состязания по иностранному языку, к которому планируется готовить школьников.

– Разработка перечня необходимых навыков, знаний и умений, которые школьники должны освоить для эффективной подготовки.

2. Создание расписания и плана подготовки:

– Разработка гибкого расписания (графика) регулярных занятий со школьниками.

– Составление плана подготовки, включающего основные этапы, а также промежуточные и итоговые даты проверок прогресса.

3. Адаптация к цифровой среде:

– Определение наиболее подходящих цифровых платформ и программ для обучения (тренажеров).

– Обучение школьников основам цифровой коммуникации, работе с цифровыми ресурсами, на которых будет проводиться подготовка к интеллектуальному состязанию.

4. Подготовка разнообразных учебных материалов:

– Подготовка различных цифровых материалов (например, учебные видео, интерактивные задания и дидактические игры).

– Предоставление школьникам доступа к учебникам, тренажерам, электронным словарям и другим учебным материалам.

5. Проведение теоретической (консультативной работы).

6. Индивидуальная / самостоятельная работа обучающихся и исправление ошибок:

– Внимание индивидуальному обучению, обратной связи и исправлению ошибок.

– Выполнение школьниками практических заданий и тестов (с возможностью самопроверки) для закрепления материала.

7. Организация групповых занятий и соревнований:

– Стимулирование коллективного обучения и сотрудничества.

– Проведение групповых занятий, дискуссий и игр для развития коммуникативных и творческих навыков.

8. Непосредственная подготовка к интеллектуальному состязанию:

– Организация регулярных практических заданий по аналогии с заданиями интеллектуального состязания (пробных олимпиад).

– Подготовка школьников к работе в стрессовой обстановке и эффективному управлению временем во время состязаний.

9. Постоянное мотивирование и поддержка.

Регулярная практика, адаптация к цифровой среде и поддержка родителей и учителей будут способствовать созданию эффективной методики подготовки школьников в цифровой среде к участию в интеллектуальных состязаниях по иностранному языку.

Таким образом, в случае если указанные шаги (этапы) будут корректно и своевременно, в полном объеме выполнены – можно будет говорить о том, что подготовка школьников в цифровой среде к участию в интеллектуальных состязаниях по иностранному языку организована эффективно.

Доказывать данный факт будут достигнутые (посредством использования цифровой среды) результаты [7]:

1. Повышение информативной емкости содержания обучения.

2. Применение индивидуального подхода в обучении.

3. Ускорение темпа выполнения учебных действий.

4. Развитие обобщенных умений.

5. Разработка эффективных приемов овладения языковым / речевым материалом.

6. Увеличение внеаудиторной самостоятельной работы учащихся.

Таким образом, можно заключить, что интеллектуальные состязания в современном образовании являются важным инструментом выявления одаренных школьников и развития их интересов. Подготовка школьников к участию в интеллектуальных состязаниях по иностранному языку в цифровой среде требует определения целей, создания плана, использования цифровых платформ и материалов. Организация эффективной подготовки приводит к улучшению результатов обучающихся, развитию самостоятельности и обобщенных умений.

Литература

1. Постановление Правительства РФ от 19.09.2017 № 1120 «О Всероссийском конкурсе молодежных проектов». - Текст : электронный // СПС КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278386 (дата обращения: 07.04.2025).

2. *Добрынин, Е.* Российские школьники участвуют в олимпиадах в 1,5 раза чаще, чем 20 лет назад / Е. Добрынина — Текст : электронный // Российская газета. - 2022. - URL: https://rg.ru/2022/12/16/rossijskie-shkolniki-uchastvuiut-v-olimpiadah-v-15-raza-chashche-chem-20-let-nazad.html (дата обращения: 07.04.2025).

3. *Трубина Г.Ф.* Иностранный язык как социальный ориентир в образовании современной школы / Г.Ф. Трубина — Текст : электронный // Наука и перспективы. - 2017. - №3. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/inostrannyy-yazyk-kak-sotsialnyy-orientir-v-obrazovanii-sovremennoy-shkoly (дата обращения: 07.04.2025).

4. Подготовка школьников к олимпиадам по иностранным языкам: теория и практика: Методическое пособие / Под. общ. ред. Фроловой И.В., Трубициной О.И. – Текст : непосредственный // СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 128 с.

5. Методические рекомендации для педагогов по подготовке школьников к участию в олимпиадах по общеобразовательным предметам / сост. С.В. Кутняк. – Текст : непосредственный // Саранск : ЦНППМ «Педагог 13.ру», 2020. – 42 с.

6. *Фисенко И.Ю.* Применение онлайн сервисов при смешанной форме организации учебного процесса в группе по подготовке к Всеармейской олимпиаде по английскому языку / Фисенко И. Ю — Текст : электронный // Журнал «1 сентября». 2022. – URL: https://1-sept.ru/component/djclassifieds/?view=item&cid=4:publ-ssh-bf&id=1165 (дата обращения 07.04.2025).

7. *Трубицина О.И.* Интенсификация подготовки талантливой молодежи к интеллектуальным соревнованиям по иностранным языкам / О.И. Трубицина, М.С. Переверткина, Н.А. Шегай — Текст : электронный // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. №4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/intensifikatsiya-podgotovki-talantlivoy-molodezhi-k-intellektualnym-sorevnovaniyam-po-inostrannym-yazykam (дата обращения: 07.04.2025).

ПРЕПОДАВАНИЕ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ: ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИКТ-РЕШЕНИЯ ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Шкитина Анастасия Игоревна

аспирант, старший преподаватель кафедры иноязычного образования
Института международного образования
Московского педагогического государственного университета,
Москва, Россия

E-mail: anastasia190493@gmail.com

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию роли цифровых интерактивных ИКТ-решений в преподавании практической грамматики английского языка студентам направления подготовки: 43.05.02 «Лингвистика». Автор обосновывает необходимость сочетания таксономии Б. Блума с трехуровневой системой формирования грамматической компетенции. Предложена модель занятия с поэтапным внедрением ИКТ-инструментов, направленная на развитие металингвистических и цифровых компетенций через индивидуализацию обучения. Кроме того, в работе представлены современные цифровые интерактивные инструменты и обозначен их лингводидактический потенциал для повышения эффективности развития грамматических навыков у студентов-лингвистов. Особое внимание уделено цифровым проектам как инструменту креативного применения грамматики в профессиональных контекстах. Подчеркивается необходимость преодоления технических барьеров через постепенное развитие ИКТ-грамотности. Материалы статьи адресованы преподавателям, методистам и разработчикам образовательных программ.

Ключевые слова: грамматическая компетенция, ИКТ, цифровой коммуникативно-когнитивный подход, практическая грамматика, искусственный интеллект в языковом образовании.

Мотивация студентов и развитие их грамматической компетенции в вузе напрямую связаны с использованием вовлеющего контента и интерактивных

ИКТ-ресурсов. В рамках дисциплины «Иностранный язык» грамматическая компетенция развивается через освоение значений, форм и их вариантов, а также трехуровневую систему речевой практики. Комплексная грамматическая подготовка реализуется на трех этапах: неречевом, полу речевом и собственно-речевом — в рамках коммуникативно-когнитивного подхода, охватывающего четыре вида речевой деятельности. Так, грамматика применяется осознанно за счет функционального, сопоставительного, когнитивного и интеркультурного подходов, спиралевидного повторения материала и формирования способности анализировать языковые закономерности в разных практических кейсах и проектах в интерактивном формате [1]. Интеракция в таком контексте подразумевает не только взаимодействие студентов при парной или групповой работе, но и опосредованный ИКТ контакт с учебным материалом, где учитель выступает помощником, а студент — активным участником прямой и опосредованной коммуникации. Интерактивные цифровые технологии раскрывают существенный лингводидактический потенциал в построении эффективной образовательной среды, выполняя функции поиска, обработки, обмена данными и организации синхронного/асинхронного, прямого или опосредованного взаимодействия между участниками образовательного процесса при работе с учебными материалами или совместной реализации цифровых проектов [2].

Применение цифровых интерактивных ИКТ-ресурсов в обучении английской грамматике — через интеграцию таких инструментов в презентацию материала, отработку и речевую практику грамматических тем — позволяет студентам эффективнее справляться как с реальными, так и моделируемыми профессиональными задачами, в отличие от классических методов, сводящихся к механическому запоминанию правил и упражнениям, исключительно фокусируясь на форме и значении конкретных грамматических структур в рестриктивном контексте. Неречевые виды практики часто воспринимаются как этап с ограниченным потенциалом, особенно в аспекте содержания, которое не способствует полуавтономной отработке навыков или продуктивной речевой практике в форматах письма и говорения. Именно по этой причине, автор данной работы рассматривает **цифровую коммуникативно-когнитивная технологию,** которая объединяет таксономию Блума (запоминание, понимание, применение, анализ, синтез, создание) с тремя этапами развития грамматической компетенции студентов: неречевой, условно-речевой и продуктивной отработкой [3]. *На организационно-презентационном этапе* актуализируются знания через контекстуализацию грамматических явлений, развивая мышление низкого порядка. Первичная отработка включает упражнения на запоминание и понимание в индивидуальном или групповом формате. *Полуавтономная практика* предполагает переход к анализу и синтезу с использованием интерактивных ИКТ для условно-речевых упражнений. *Продуктивный этап* направлен на творческое применение грамматики в цифровых проектах, развивая мышление высшего

порядка. Интерактивные технологии интегрируются на всех этапах, обеспечивая постепенный спиралевидный переход от репродуктивных к креативным задачам с постепенным усложнением обсуждаемых грамматических концептов. Такой подход позволяет эффективно развивать грамматическую компетенцию студентов-лингвистов через сочетание когнитивных и коммуникативных стратегий и ИКТ. Например, можно представить следующую категоризацию интерактивных ИКТ-ресурсов:

а) ИКТ для активизации внимания / оценивания / отработки первых трех уровней таксономии Б.Блума: LearningApps, Quizizz, Wordwall, Online Test Pad, Zebra Classroom, Edcafe, Plickers, Madtest, Baamboozle, Joyteka, Socrative, Quizalize, TestMoz, Gimkit, StudioQuiz, QuizWhizzer, Classcraft, ZipGrade, Interacty, Nearpod, Mindmeister, Answergarden, Wooclap, Miro, Holst, Mural [2].

б) ИКТ для условно-речевой и собственно-речевой деятельности (следующие три уровня таксономии Б. Блума, отражающие мышление высшего порядка):

– *цифровой текстовый и визуальный сторителлинг:* Storyboard that, Make Beliefs Comix, Telescopic text, Book Creator, Figma, Storybird, Storitto, Sketchbook, Storyjumper, Gamma AI, Beautiful AI, Slidesgo, Infografix, Creately, Popplet [2, 5];

– *приложения для озвучки аудио и видео элементов цифрового сторителлинга:* Audacity, Viki, Animaker, HeyGen, PowToon, Steller, Aminoto, iMovie, Puppet Pals, Chatterpix (iPhone), LingoJam, Voxal voice changer[5];

– *платформы для цифровых квестбуков:* Interacty, Joyteka, Genial.ly, Book Creator, LearningApps.org, Padlet [4, 6];

– *платформы для подкастов и озвучки:* Notebook LM, Eleven Labs, Яндекс (синтез), Звукограм, Vidnoz, Speechify, PlayHT, Lovo, Invideo AI, Smartcat;

– *платформы для генерации картинок:* Gerwin, Leonardo AI, Ideogram, Fusion Brain, Шедеврум, Synthesis, Pica AI, Dream Studios;

– *платформы для генерации видео и анимации:* Vidu, Fusion Brain, FlexClip, Stability AI, Fliki, AI Studios, Pika, Kling AI, Sora, Runaway, CoCoClip, Zebracat;

– *текстовые ИИ-модели:* GigaChat, Chat GPT, Monica, Perplexity, Grok и др.

М. Сантоса, Дж. Сенавати и Т. Данг в своих работах поддерживают идею планирования таких видов деятельности, которые требуют использования ИКТ-ресурсов и следуют как традиционным, так и современным дидактическим принципам, что, в свою очередь, ведет к улучшению качества образовательного

процесса [7]. Организация практики, управляемой интерактивными ИКТ, позволяет преподавателю кратно увеличить образовательную и практическую ценность курса, который учитывает потребности, желания и стремления студентов, также помогает эффективно оценить успеваемость учащихся и развить их цифровые компетенции. Однако интерактивные ресурсы систематизируют материал, структурируют этапы практики и оказывают помощь в учебном процессе только в том случае, если технические барьеры преодолеваются как учителями, так и учениками. Техническая грамотность учеников формируется и развивается при работе с подробными инструкциями к применению ИКТ в домашних задания или проектах. Со временем, когда все участники образовательного процесса в высшей школе поймут основные и взаимно понятные правила взаимодействия с гаджетами и платформами, объемные инструкционные заметки можно сократить до кратких и лаконичных. Большинство студентов обладают базовой ИКТ-грамотностью, поэтому в таком случае это решает часть существующих проблем на занятиях и при самостоятельной работе. Рекомендуется предусмотреть разделение студентов для парной или групповой работы при низком уровне развития цифровой компетенции. Так, при предварительном планировании, преподаватель может помочь студентам бакалавриата освоить более 20 новых интерактивных ИКТ-ресурсов за семестр, при учете, что каждое занятие применяются различные технологии. Такое разнообразие позволяет удерживать внимание студентов и вовлекать их на постоянной основе за счет разнообразия заданий, мотивировать на выполнение креативных и аналитических проектов-продуктов обучения, а также способствует формированию гибких навыков и цифровых компетенций, необходимых для работы с профессиональными лингвистическими инструментами в будущей карьере.

Проведенный анализ источников и отбор интерактивных ресурсов демонстрирует, что модернизация преподавания грамматики английского языка в лингвистических ВУЗах требует комплексного коммуникативно-когнитивного и личностно-деятельностного подхода, объединяющего теоретическую базу, практико-ориентированные методики и цифровые технологии. Интеграция интерактивных контекстуализированных упражнений, разработка профессионально-релевантных материалов и внедрение ИКТ-ресурсов способствуют развитию грамматической компетенции, отвечающей современным стандартам обучения студентов-бакалавров лингвистических направлений. Ключевым условием успеха остается синхронизация учебного процесса с требованиями цифровой эпохи: адаптация критериев оценки, обеспечение доступа к актуальным ресурсам и фокус на развитии аналитического и коммуникативного потенциала студентов. Реализация предложенных мер не только повысит эффективность освоения практической грамматики английского языка, но и подготовит будущих лингвистов к решению профессиональных задач в условиях быстро меняющейся цифровой экономики в Российской Федерации.

Следовательно, обновление методик преподавания открывает путь к созданию цифровой интерактивной образовательной экосистемы, в которой грамматическая подготовка служит не только фундаментом языкового мастерства, но и ключевым элементом профессиональной адаптации выпускников к вызовам цифровой экономики.

Литература

1. *Пальмова Е.А*. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении грамматике иностранного языка в ВУЗе // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2022. № 1. С. 99–104.

2. *Шкитина А.И.* Интерактивная платформа "Padlet" как средство развития иноязычной грамматической компетенции студентов-лингвистов в рамках цифровой коммуникативно-когнитивной технологии // Язык и культура: сборник статей XXXII Международной научной конференции (25-27 октября 2022 г.). Томск, 2022. С. 295–299.

3. *Anderson L.W., Krathwohl D.R.* A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives / P. Airasian et al. New York: Longman, 2001. – 333 p.

4. *Shkitina, A.I.* The use of interactive ICT in the development of grammatical competence of undergraduate students // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения. Материалы XII научно-практической конференции. Москва: Московский педагогический государственный университет. 2021. С. 220-235.

5. *Shkitina, A.I.* Creative ICT: Digital Storytelling in FLT // Проблемы лингвистики и лингводидактики. Материалы Международного конкурса научных работ бакалавров, магистрантов и аспирантов. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет. 2018. С. 183–186.

6. *Смирнова, Е.А.* Квестбук как средство развития иноязычной грамматической компетенции студентов-лингвистов высших учебных заведений / Е.А. Смирнова, А.И. Шкитина // Язык и культура: Сборник статей XXXII Международной научной конференции. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет. 2022. С. 259–263.

7. *Santosa M.H., Senawati J., Dang T.T.* ICT Integration in English Foreign Language Class: Teacher's Voice in Perceptions and Barriers // Pedagogy: Journal of English Language Teaching. 2022. № 10 (2). P. 183–202.

ЭВОЛЮЦИЯ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ОТ 2000 ДО 2025 гг. В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Ермакова Юлия Анатольевна,

аспирант Института международного образования
Московского педагогического государственного университета,
Москва, Россия

E-mail: dckrjl@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена анализу эволюции мобильных приложений для изучения английского языка в период с 2000 по 2025 год в контексте российской образовательной системы. Выделены три ключевых периода развития: 2000-е гг., характеризующийся появлением простых цифровых тренажёров; 2010-е гг., связанный с внедрением геймификации и адаптивного обучения; с 2020 г. – по наст. время, отмеченный интеграцией искусственного интеллекта и иммерсивных технологий. На основе анализа научных исследований и практического опыта раскрыты особенности адаптации мобильных технологий в России, включая технические, методические и нормативные аспекты. Показано, что, несмотря на отставание в начальный период, российская система образования постепенно интегрирует мировые тенденции, такие как смешанное обучение и использование ИИ-платформ. Особое внимание уделено проблемам, включая недостаток методических рекомендаций, цифровое неравенство и консерватизм образовательных программ. В заключении сформулированы перспективы развития, среди которых — создание цифровых образовательных экосистем, углубленная персонализация на основе big data и внедрение VR/AR-решений.

Ключевые слова: цифровые образовательные технологии, мобильные приложения, английский язык, цифровизация образования, искусственный интеллект, геймификация, российская образовательная система.

Современная цифровая трансформация образовательной сферы характеризуется стремительным внедрением мобильных технологий в процесс

изучения иностранных языков. Этот процесс приобрел особую актуальность в последние два десятилетия, когда развитие мобильных устройств и интернет-технологий открыло новые возможности для организации учебного процесса. В условиях глобализации и цифровизации общества владение английским языком становится не просто преимуществом, а необходимостью, что стимулирует поиск эффективных методов обучения.

Мобильные приложения для изучения английского языка прошли значительный путь развития - от простых электронных словарей до сложных интеллектуальных систем, использующих искусственный интеллект и технологии виртуальной реальности. Этот эволюционный процесс представляет значительный интерес для исследователей в области педагогики, лингвистики и цифровых технологий, так как отражает не только технический прогресс, но и трансформацию образовательных парадигм.

Проведённый комплексный анализ научных исследований и практического опыта за период с 2000 по 2025 гг. позволяет чётко выделить три ключевых периода эволюции мобильных приложений для изучения английского языка.

Каждый из этих периодов характеризуется уникальными технологическими решениями и педагогическими подходами, которые оказали существенное влияние на методы преподавания иностранных языков [7, с. 214-220]. Особый интерес представляет анализ этой эволюции в контексте российской образовательной системы, которая демонстрирует как уникальные особенности адаптации, так и общемировые тенденции развития цифровых образовательных технологий [1]. Российский опыт интеграции мобильных приложений в учебный процесс заслуживает отдельного внимания, так как отражает специфику национальной образовательной системы с ее традициями, нормативными требованиями и техническими возможностями.

Первый период: зарождение мобильного обучения (2000-е гг.)

Начальный период развития мобильных образовательных технологий характеризовался появлением первых примитивных цифровых аналогов традиционных учебных материалов. Как подробно отмечают в своих исследованиях Просина и Боднар [6, с. 189], приложения этого периода, такие как Anki и Byki, представляли собой по сути простые электронные версии словарных карточек с крайне ограниченным функционалом. Технологические ограничения того времени - низкая производительность мобильных устройств, отсутствие стабильного интернет-соединения, небольшие экраны с низким разрешением и ограниченное время автономной работы - существенно сдерживали возможности разработчиков и ограничивали потенциал таких приложений [9].

В российской образовательной системе эти технологии практически не находили применения по целому ряду существенных причин [1]:

1) полное отсутствие локализации интерфейсов и контента;

2) кардинальное несоответствие содержания российским образовательным стандартам и учебным программам [3];

3) крайне низкая распространенность смартфонов среди учащихся как следствие их высокой стоимости;

4) отсутствие методических разработок по интеграции таких технологий в учебный процесс [10];

5) скептическое отношение педагогического сообщества к новым технологиям [4].

Второй период: революция геймификации и адаптивного обучения (2010-е гг.) Переломный момент в развитии мобильного обучения наступил с появлением таких инновационных приложений, как Duolingo (2011 г.) и Lingualeo (2012 г.) [7, с. 216]. Многочисленные исследования [3] убедительно показывают, что эти платформы внесли три принципиально важных новшества, изменивших сам подход к мобильному обучению:

1. Глубокая геймификация учебного процесса - введение сложной системы уровней, достижений, виртуальных наград и соревновательных элементов, что значительно повысило мотивацию учащихся [8, с. 102]

2. Развитые адаптивные алгоритмы, динамически подстраивающие сложность и содержание заданий под индивидуальный уровень и прогресс каждого пользователя

3. Социальные функции и сообщества, позволяющие не только сравнивать свой прогресс с другими учащимися, но и создавать совместные учебные проекты [5].

Анализ ведущих платформ позволяет выделить пять ключевых педагогических стратегий [3]:

1. Программированное обучение, реализованное в Duolingo через:

– Последовательные микро-модули

– Мгновенную автоматическую проверку

– Алгоритмы spaced repetition.

2. Мультимедийный подход, характерный для BBC Learning English:

– Интеграция аутентичных видео/аудио

– Контекстуализированные упражнения

– Культурологические комментарии.

3. Личностно-ориентированные системы (Lingualeo):

– Диагностика начального уровня

– Адаптивные траектории обучения

– Учет когнитивных особенностей.

4. Интерактивные платформы (Tandem, HiNative):

– Языковой обмен в реальном времени

– Межкультурная коммуникация

– Коррекция носителями языка.

5. Геймифицированные решения (Puzzle English):

– Система баллов и достижений

– Соревновательные элементы

– Визуализация прогресса.

В этот период в России начались первые систематические попытки интеграции мобильных технологий в формальное образование [1]. Как подробно описывает в своём исследовании Тунева [10], в 2015-2017 гг. ряд передовых школ начал масштабные эксперименты с использованием Lingualeo в качестве дополнительного учебного инструмента. Однако массового внедрения так и не произошло по нескольким ключевым причинам [4]:

– катастрофическая недостаточность технической оснащённости образовательных учреждений;

– полное отсутствие утверждённых методических рекомендаций по эффективному использованию приложений [7, с. 218];

– крайний консерватизм существующих образовательных программ и стандартов;- отсутствие системной подготовки педагогов к работе с цифровыми технологиями [9].

Третий период: эра искусственного интеллекта и персонализации (с 2020 г. – по наст. время)

Современный этап развития мобильных образовательных технологий характеризуется качественным скачком в возможностях персонализации обучения. Исследования [4] демонстрируют, что современные приложения активно используют технологии искусственного интеллекта для:

1. Точного анализа произношения с оценкой отдельных звуков [10, с. 130]
2. Генерации индивидуальных учебных траекторий [5, с. 50]
3. Обеспечения мгновенной обратной связи [8, с. 104]
4. Адаптации контента под конкретные цели обучения [3]

Особенностью этого периода становится интеграция различных технологий:

– элементов виртуальной и дополненной реальности [4]
– социальных обучающих сетей [2, с. 48]
– комплексных образовательных экосистем [7, с. 219]

В российской образовательной практике наблюдаются значимые изменения [1]:

1. Активное внедрение смешанного обучения
2. Появление отечественных разработок [8, с. 105]
3. Развитие нормативной базы [6, с. 191]
4. Повышение цифровой грамотности педагогов [9, с. 152]

Перспективы развития

Анализ эволюции позволяет выделить перспективные направления [5, с. 51]:

1. Интеграция нейросетевых технологий
2. Развитие VR/AR-сред обучения [4]
3. Создание цифровых образовательных экосистем [7, с. 220]
4. Персонализация на основе big data [10, с. 132]
5. Автоматизация контроля учебного процесса
6. Межплатформенные решения [8, с. 106]

Проведенный анализ показывает, что за 25 лет мобильные приложения прошли путь от электронных карточек до интеллектуальных систем [6, с. 192]. Российская образовательная система, хотя и с запозданием, повторяет общемировые тенденции [1]. Эволюция методических подходов – от изолированных моделей к комплексным решениям - отражает общую тенденцию к персонализации и гибридизации образовательных технологий [3]. Дальнейшее развитие будет определяться не только техническими возможностями, но и качеством методического сопровождения [9, с. 154]. Особое значение имеет

разработка сбалансированных подходов, сочетающих цифровые технологии с фундаментальными педагогическими принципами [2, с. 49].

Литература

1. *Бисимбаева П.М., Илюшкина М.Ю.* Мобильные приложения в обучении иностранному языку как компонент системы вузовского образования // Studia Humanitatis. 2020. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-prilozheniyav-obuchenii-inostrannomu-yazyku-kak-komponent-sistemy-vuzovskogo-obrazovaniya (дата обращения: 03.04.2025).

2. *Дубских А.И.* Роль мобильных приложений в изучении иностранных языков: сборник трудов конференции // Цифровая трансформация современного образования : материалы Всерос. науч. конф. с международным участием (Чебоксары, 2 нояб. 2020 г.) / редкол.: Е. А. Мочалова [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 46–49. – ISBN 978-5-907313-85-9.

3. *Илюшкина М.Ю., Шейнкман А.М.* E-learning в преподавании английского языка: анализ контента мобильных приложений // Studia Humanitatis. 2019. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/e-learning-v-prepodavanii-angliyskogo-yazykaanaliz-kontenta-mobilnyh-prilozheniy (дата обращения: 03.04.2025).

4. *Милушев Т.И.* Анализ приложений для изучения иностранных языков // IN SITU. 2023. № 11. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-prilozheniy-dlya-izucheniyainostrannyh-yazykov (дата обращения: 03.04.2025).

5. *Порываева О.В.* Современные технологии обучения английскому языку посредством приложений на смартфонах на основной ступени средней школы // Наука через призму времени. 2025. № 1 (94). – С. 45–52.

6. *Просина В.А.,* Боднар С. С. Обучение английскому языку посредством мобильных приложений в основной средней школе // Terra Linguae : Сборник научных статей. Вып. 8. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2020. – С. 188–193.

7. *Синельникова А.П.,* Садовникова О. Э. Мобильные приложения для изучения английского языка: обзор и анализ возможностей // Лингвистика и лингводидактика в свете современных научных парадигм : Сборник научных трудов. Вып. 2. – Иркутск: Издательство «Аспринт», 2019. – С. 214–220.

8. *Танишева С.С.,* Севастьянов В. В., Мевлют А. Н. Разработка приложения для изучения иностранных языков // Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере. 2019. № 3 (25). – С. 100–106.

9. *Тунева Н.В.* Опыт применения мобильных технологий на занятиях по английскому языку // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования / Под ред. Л. С. Зникиной. – Кемерово: Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева, 2018. – С. 148–154.

10. *Хахина А.М., Афанасьев Б.С., Чупина А.Д.* Сравнительный анализ приложений для изучения английского языка для учащихся старшей и средней школы // Педагогический научный журнал. 2024. Т. 7, № 2. – С. 126–133.

ИНТЕГРАЦИЯ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ОТ ТРАДИЦИОННЫХ ПОДХОДОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ПРАКТИКЕ

Чмырь Марина Александровна,

ассистент кафедры зарубежной филологии, теории и практики перевода Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова, Горловка, Россия

E-mail: marina.tschmyr@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию современных подходов к обучению английскому языку студентов-лингвистов с использованием аутентичных материалов (статей, видеороликов, подкастов, блогов) в сочетании с цифровыми технологиями. Рассматриваются ключевые преимущества данного подхода: создание естественной языковой среды, развитие критического мышления, повышение мотивации и формирование межкультурной компетенции. Особое внимание уделяется роли цифровых платформ, обеспечивающих интерактивность, доступ к актуальным ресурсам и развитие цифровой грамотности. В статье анализируются методические аспекты интеграции аутентичных материалов в учебный процесс, включая необходимость их адаптации к уровню студентов.

Ключевые слова: аутентичные материалы, цифровые технологии, обучение английскому языку, студенты-лингвисты, языковая среда, мотивация, межкультурная компетенция, цифровая грамотность, интерактивное обучение, методика преподавания.

Современные методы преподавания английского языка все активнее включают аутентичные материалы, позволяющие моделировать естественную языковую среду. В сочетании с цифровыми инструментами они открывают широкий доступ к языковым ресурсам, способствуя не только углублённому освоению языка, но и погружению в культурный контекст. Эффективность данного подхода подтверждается исследованиями в области методики обучения иностранным языкам.

Инновационные образовательные технологии трансформируют традиционные методы преподавания. Важную роль в этом процессе играет включение аутентичных материалов, которые помогают учащимся лучше понимать язык и культуру, а цифровые платформы делают обучение интерактивным и удобным [5, с. 158]. В данной статье исследуется влияние цифровых технологий и аутентичных материалов на процесс изучения английского языка, а также их практическое применение.

Аутентичные материалы (такие как статьи, видеоролики, подкасты и блоги) занимают важное место в процессе языкового обучения. Они позволяют обучающимся погружаться в естественную языковую среду, знакомиться с реальными примерами использования языка носителями, а также постигать культурные особенности и языковые нюансы [9, с. 65]. Работа с подобными материалами даёт возможность студентам:

– знакомиться с актуальными языковыми явлениями;
– расширять свои знания о мире;
– повышать интерес к изучению иностранного языка [1, с. 4].

Следует выделить ряд значительных преимуществ в использовании аутентичных материалов в обучении:

1. Погружение в языковую среду: Аутентичные материалы позволяют студентам ощутить язык в его естественном контексте. Это способствует не только формированию лексической и грамматической базы, но и пониманию культурных аспектов, недоступных в учебниках [9, с. 65].

2. Развитие критического мышления: При работе с аутентичными текстами студенты сталкиваются с различными точками зрения, что требует анализа, синтеза информации и формирования собственных суждений. Работа с аутентичными материалами развивает у студентов критическое мышление и способность к аргументированному обсуждению.

3. Повышение мотивации: Аутентичные материалы, как правило, более интересны и актуальны для студентов, чем традиционные учебники. Такие материалы способствуют активному вовлечению в процесс обучения и повышают уровень заинтересованности в изучении языка [1, с. 4].

Включение аутентичных материалов помогает студентам сформировать межкультурные навыки, которые необходимы в условиях глобализации. Студентам важно сталкиваться с реальными ситуациями общения, изучать современные выражения и культурные коды, поскольку полученные новые знания улучшают и повышают их коммуникативную компетенцию.

Цифровые технологии дают преподавателям и студентам более широкий доступ к разнообразным ресурсам и платформам. Например, можно использовать

образовательные платформы с возможностью создавать интерактивные задания и тесты, которые обеспечивают обратную связь и вовлекают студентов в процесс обучения [3, с. 101]. Стоит подчеркнуть, цифровые технологии позволяют расширить традиционное обучение, превращая его в процесс, который помогает студентам развивать не только языковые, но и технологические навыки [6, с. 72].

Использование электронных образовательных ресурсов способствует формированию цифровой грамотности, необходимой для эффективной работы с информацией и успешного взаимодействия в цифровом пространстве [2, с. 470]. Такой подход играет важную роль в подготовке студентов к профессиональной деятельности.

Эффективное использование аутентичных материалов и цифровых технологий требует продуманного подхода и адаптации к уровням языковой подготовки студентов. Преподавателям следует подбирать материалы, соответствующие уровню владения языком и интересам обучающихся. Например, использование новостных статей или видеороликов по актуальным темам может быть полезно для развития навыков чтения и аудирования [4, с. 22].

Одним из методов, позволяющих успешно интегрировать цифровые технологии и аутентичные материалы, является проектная работа. Метод проектов способствует углубленному изучению материала, поскольку студенты работают над созданием конечного продукта, например, презентации или видеопроекта, применяя знания, полученные при работе с аутентичными источниками [7, с. 28].

Примеры интеграции цифровых технологий и аутентичных материалов:

1. Использование онлайн-платформ для изучения иностранного языка. Платформы, такие как: *Duolingo, BBC Learning English, Bistroenglish.com, Newsinlevels.com, Eslfast.com, Breakingnewsenglish.com,* Englishspeak.com помогают обучающимся развивать языковые навыки, сочетая аутентичные материалы и интерактивные задания.

2. Анализ новостных статей и блогов. Преподаватели могут использовать тексты из англоязычных СМИ, чтобы студенты могли ознакомиться с культурными и социальными аспектами англоязычных стран. Подобный подход помогает студентам формировать критическое мышление и навыки анализа.

3. Работа с видео и подкастами. Использование видеоматериалов с платформ, таких как *YouTube* или *TED Talks*, способствует развитию восприятия речи на слух и обогащению словарного запаса [9, с. 342].

Успешная интеграция аутентичных материалов и цифровых технологий требует применения разных технологий, включающих разные приемы, способы, режимы и формы работы. Рассмотрим несколько из них:

1. Метод проектов: Один из наиболее эффективных методов, позволяющий студентам использовать аутентичные материалы для создания собственных проектов. Например, студенты могут создать видеоблог, посвященный изучаемой теме, используя материалы, найденные в Интернете.Такой метод помогает не только развивать языковые навыки, но и способствует формированию навыков работы в команде и проектного управления.

2. Использование электронных учебников и платформ: Современные электронные учебники часто содержат интерактивные элементы и ссылки на аутентичные материалы. Преподаватели могут порекомендовать студентам использовать данные ресурсы для подготовки к занятиям или выполнения домашних заданий.

3. Смешанное обучение: Сочетание традиционных методов преподавания с использованием онлайн-ресурсов создает гибкую образовательную среду. Например, занятия могут начинаться с обсуждения аутентичного текста, а затем студенты могут выполнять задания на онлайн-платформах для закрепления пройденного материала [3, с. 31].

4. Социальные сети и блоги: Использование социальных сетей и блогов как платформы для общения на иностранном языке дает студентам возможность практиковаться в реальных условиях, взаимодействуя с носителями языка. В итоге у студентов развивается способность к написанию и редактированию текстов.

Практические примеры успешной реализации.

1. Проект «Мировые новости»: Студенты исследуют актуальные мировые события, используя новости из различных источников. Они представляют свои исследования в формате презентаций, что позволяет не только развивать навыки языка, но и формировать аналитическое мышление.

2. Онлайн-дискуссии: Создание виртуальных дискуссионных клубов, где студенты могут обсуждать актуальные темы на английском языке, используя аутентичные материалы как основы для обсуждения. Такой формат даёт возможность студентам практиковать устную речь и обмениваться мнениями.

3. Видеопроекты: Студенты создают видеоролики по заданной теме, используя аутентичные источники и собственные исследования. Процесс развивает языковые навыки и помогает изучить основы видеомонтажа.

Исследования подтверждают, что систематическое использование аутентичных ресурсов увеличивает скорость усвоения языка на 25-30% по сравнению с традиционными учебными пособиями. Использование аутентичных материалов и цифровых технологий стимулирует познавательную активность студентов и помогает им сформировать коммуникативные компетенции,

необходимые в глобализирующемся мире. Однако важно дозировать сложность материалов и сочетать их с методической поддержкой преподавателя.

Таким образом, внедрение аутентичных материалов и цифровых технологий в процесс обучения английскому языку создает мотивационно насыщенную и эффективную образовательную среду, которая способствует не только совершенствованию языковых компетенций, но и формированию навыков, востребованных в условиях современной цифровой реальности, включая работу с информационными ресурсами и межкультурную коммуникацию.

Литература

1. *Бим И.Л.* Личностно-ориентированный подход – основа модернизации школьного филологического образования // Иностранные языки в школе. 2005. № 1. С. 2–7.

2. *Блинова О.И.* Инновационные технологии в образовании: электронное обучение и цифровые образовательные ресурсы // Образовательные технологии и общество. 2017. Т. 20, № 3. С. 462–474.

3. *Вартанова Е.Л.* Цифровая грамотность: современные теории и практики // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 98–124.

4. *Гальскова Н.Д.* Использование аутентичных материалов в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 20–25.

5. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004. – 336 с.

6. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2000. – 272 с.

7. *Полат Е.С., Бухаркина М.Ю.* Метод проектов в процессе обучения иностранным языкам с использованием ИКТ // Иностранные языки в школе. 2005. № 3. С. 27–30.

8. *Сафонова В.В.* Культуроведение в обучении иностранным языкам: цели, содержание и методы. М.: Просвещение, 1996. – 238 с.

9. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. – 624 с.

10. *Шамов А.Н., Чернышов С.В.* Отбор учебных технологий и их интеграция в образовательный процесс при изучении иностранного языка // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 58–74.

ЭФФЕКТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Беликова Анастасия Игоревна,

студент 4 курса направления подготовки
45.03.01 «Филология Английский язык и второй иностранный (китайский, арабский, турецкий)
Луганского государственного педагогического университета,
Луганск, Россия

E-mail: nastybe2296203@gmail.com

Кокнова Татьяна Анатольевна,

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры теории и практики перевода
Луганского государственного педагогического университета,
Луганск, Россия

E-mail: koknovatanya@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются методические рекомендации по организации самостоятельной работы при формировании навыков чтения на уроках английского языка в образовательном процессе. Исследование подчеркивает важность системного подхода, включающего инновационные педагогические технологии, когнитивную активность и развитие критического мышления.

Ключевые слова: самостоятельная работа, навыки чтения, когнитивное развитие, педагогические технологии, интерактивное образование.

В условиях современного образования методика организации самостоятельной работы учащихся играет важную роль в формировании ключевых языковых навыков, таких как чтение на иностранном языке. Овладение этим

навыком требует не только знаний, но и способности к самостоятельному анализу и интерпретации текстов, что становится особенно важным в условиях учебных стандартов, ориентированных на развитие когнитивных и метапознавательных умений. Однако традиционные подходы к обучению чтению не всегда обеспечивают достаточную самостоятельность обучающихся, что подчеркивает актуальность разработки эффективных методических рекомендаций, направленных на оптимизацию процесса самостоятельной работы.

Целью данного исследования является выработка методических рекомендаций по организации самостоятельной работы учащихся в процессе изучения английского языка с акцентом на формирование навыков чтения. Важнейшими задачами являются анализ существующих подходов к организации самостоятельной работы, выявление эффективных методов и стратегий, а также разработка рекомендаций по использованию инновационных технологий для повышения самостоятельности обучающихся. Особое внимание уделяется подходам, которые способствуют развитию не только языковых навыков, но и метакогнитивных умений, необходимых для успешного освоения материала и самостоятельной переработки информации.

Организация самостоятельной работы учащихся в контексте формирования навыков чтения требует комплексного подхода, который интегрирует традиционные и инновационные методы образовательного процесса. Важно отметить, что современная педагогическая практика акцентирует внимание на гибкости учебного процесса и персонализированном подходе, что позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Такой подход обеспечивает возможность корректировки учебных заданий в зависимости от уровня языковой подготовки обучающихся, их интересов и предпочтений, что, в свою очередь, способствует более эффективному усвоению материала.

Развитие навыков чтения на английском языке предполагает систематическую практику и использование современных дидактических подходов. В основе данного процесса лежит когнитивное развитие обучающихся, которое обеспечивается за счет активного взаимодействия с текстовыми материалами, направленного анализа информации и формирования исследовательских компетенций.

Методика формирования навыков чтения должна включать в себя как теоретическое освоение, так и практическую деятельность, направленную на развитие умений анализа, интерпретации и критического осмысления текстов. Особое значение приобретает интеграция междисциплинарных связей, что позволяет обучающимся развивать не только языковые навыки, но и умения работы с различными видами информации, получаемой через текстовые, аудиовизуальные и цифровые ресурсы. Такой подход способствует более глубокому усвоению содержания и расширению кругозора обучающихся.

Для повышения эффективности обучения важно учитывать принципы современного учебного контента, такие как гуманитарная направленность, научная обоснованность, целостность мировосприятия, культуросообразность, наглядность, интерактивность и функциональная применимость изучаемого материала [5, с. 1 – 4].

Персонализированная обратная связь является одной из наиболее эффективных форм взаимодействия между педагогом и обучающимся. Она должна учитывать индивидуальные особенности учащегося: его уровень подготовленности, стиль восприятия информации, темп усвоения материала и личные предпочтения. При этом необходимо учитывать как достижения ученика, так и его трудности в процессе освоения учебного материала. Персонализированный подход помогает педагогам не только корректно оценить текущие результаты учащегося, но и выстроить оптимальный путь для его дальнейшего развития. Важным элементом персонализированной обратной связи является подчеркивание сильных сторон обучающегося, что способствует укреплению уверенности в собственных силах и мотивации к дальнейшему обучению.

Самостоятельная работа является важнейшим элементом образовательного процесса, направленным на закрепление знаний и развитие аналитического мышления. Важным компонентом методики выступает использование дифференцированного подхода, позволяющего адаптировать задания к уровню подготовки обучающихся.

Ключевым аспектом является развитие коммуникативных и социальных навыков обучающихся, что достигается через организацию проектной и групповой деятельности. Применение таких форм работы способствует социализации учащихся, а также формированию у них навыков коллективного взаимодействия и решения проблем в условиях сотрудничества. Групповые проекты и обсуждения дают возможность учащимся обмениваться множественными точками зрения, что способствует глубокой переработке и усвоению материала, а также развивает их исследовательские и аналитические способности[6, с. 188 – 192].

Методы организации самостоятельной работы включают*индивидуальную работу с текстами* (чтение, анализ, формирование глоссариев, выделение ключевых идей); *проектную деятельность* (подготовка исследовательских проектов, презентаций, журнальных статей); *групповую* и *парную работу* (диалогическое взаимодействие, обсуждение текстов, создание ментальных карт); *интерактивные формы обучения* (работа с образовательными платформами, мультимедийными средствами, использование виртуальной реальности) [3, с. 131].

Для эффективного формирования навыков чтения на иностранном языке необходимо учитывать значимость метапознавательных компетенций.

Метапознание представляет собой осознание и контроль индивидуальных когнитивных процессов, включая планирование, мониторинг и корректировку стратегий восприятия и анализа текстовой информации. Эта способность является важнейшим элементом в освоении материалов различной сложности и на иностранных языках. Развитие метапознавательных навыков способствует саморегуляции в обучении, обеспечивая учащимся возможность эффективно справляться с трудностями и оптимизировать собственные образовательные практики через самоконтроль и самокоррекцию.

Не менее важным элементом является использование современных образовательных технологий, которые активизируют самостоятельную работу учащихся и создают условия для более глубокого взаимодействия с учебным материалом. Внедрение цифровых инструментов и онлайн-платформ для самостоятельной работы позволяет ускорить получение обратной связи, а также предоставляет обучающимся доступ к дополнительным источникам информации, которые могут быть адаптированы к индивидуальному уровню подготовки учащихся. Это способствует повышению уровня их самостоятельности и компетенции в поиске, анализе и обработке информации [1, с. 28 – 30].

Важным инструментом являются цифровые платформы, такие как Moodle, GoogleClassroom, позволяющие создать интерактивную среду обучения. Кроме того, использование виртуальной реальности способствует вовлечению учащихся в процесс познания и развитию их интереса к изучаемому материалу. Игровые методики и симуляции позволяют учащимся практиковать языковые навыки в естественных условиях. Например, изучение культурных традиций различных стран может быть организовано в формате ролевых игр, что способствует углубленному восприятию материала и развитию коммуникативных компетенций [7, с. 177–187].

Другими инновационными технологиями являются методики геймификации, адаптивного обучения и искусственного интеллекта. Применение обучающих приложений, таких как Duolingo или Quizlet, позволяет персонализировать процесс обучения, подстраивая задания под уровень и потребности каждого учащегося. Искусственный интеллект помогает анализировать успехи обучающегося и формировать индивидуальные рекомендации, что делает процесс обучения более продуктивным [4, с. 7 – 19].

Методика перевернутого класса (FlippedClassroom) также является инновационным подходом, который активно применяется в образовательном процессе. В рамках данной методики учащиеся изучают теоретический материал самостоятельно, используя онлайн-ресурсы, а в классе выполняют практические задания, направленные на закрепление и углубление знаний. Это способствует развитию критического мышления и самостоятельности учащихся.

Организация самостоятельной работы обучающихся при формировании навыков чтения на английском языке требует комплексного подхода, включающего инновационные педагогические технологии, проектную деятельность и интерактивные формы обучения. Внедрение междисциплинарного подхода позволяет интегрировать знания учащихся из различных предметных областей, что способствует более глубокому пониманию изучаемого материала [2, с. 58 – 64].

В дальнейшем возможно усовершенствование предложенной методики за счет активного использования цифровых инструментов и разработки новых форм самостоятельной работы, направленных на развитие аналитического и критического мышления обучающихся. Таким образом, реализация данного подхода позволит повысить уровень языковой подготовки и сформировать у них устойчивые навыки работы с текстами различной сложности.

Литература

1. *Бузни В.А., Осипенко С.Д.* Понимание роли цифровых технологий в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79–2. – С. 28–30.

2. *Гольцова Т.А., Проценко Е.А*. Инновационные подходы к организации самостоятельной работы по иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. 2022. №2. С. 58–64.

3. *Дашицыренова Т.Г*. Организация самостоятельной работы обучающихся по дисциплине «История рекламы» // Аграрное образование в условиях модернизации и инновационного развития АПК. 2022. №2. С. 131.

4. *Добротина И.Н.* Чтение школьников сегодня и завтра: мониторинг современных программ по литературе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. № 3. С. 7-19.

5. *Мазунова Л.К*. Принципы создания современного учебника по иностранному языку // Вестник Башкирского университета. 2010. №3. С. 1–4.

6. *Попова Т.В*. Академическое чтение как средство формирования коммуникативной компетенции студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. №3. С. 188–192.

7. *Shekhavtsova S.* Modern Technologies for Forming Intercultural competence in the students of HEDs in the Process of Professional Training / S. Shekhavtsova, T. Koknova, R. Zhovtani, O. Iaburova, N. Komlyk // Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación. 2023.Vol. 17. №. 2. pp.177–187.

МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Данилова Екатерина Сергеевна

студент 4 курса направления подготовки
45.03.01 «Филология. Английский язык и второй иностранный (китайский, арабский, турецкий)
Луганского государственного педагогического университета,
Луганск, Россия

Email: ek.danilova.20@mail.ru

Кокнова Татьяна Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры теории и практики перевода
Луганского государственного педагогического университета,
Луганск, Россия

E-mail: koknovatanya@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается применение ментальных карт как эффективного инструмента для развития коммуникативной компетентности школьников при изучении английского языка. Обосновывается актуальность использования ментальных карт с опорой на теории радиантного мышления Т. Бьюзена и двойного кодирования А.Пайвио. Описывается опыт внедрения ментальных карт в различные типы упражнений, что способствует повышению мотивации, активизации познавательной деятельности учащихся, развитию навыков самоанализа и учета когнитивных стилей. Подчеркивается, что систематическое использование ментальных карт способствует не только усвоению языковых структур, но и развитию метакогнитивных навыков, необходимых для успешной коммуникации.

Ключевые слова: ментальные карты, коммуникативная компетентность, английский язык, методика обучения, визуализация обучения, школьники.

Современная образовательная парадигма акцентирует внимание на необходимости формирования коммуникативной компетентности учащихся как одного из ключевых факторов успешного овладения иностранным языком. В данном контексте ментальные карты представляют собой эффективный инструмент для развития навыков устного и письменного общения, особенно в рамках обучения английскому языку. Целью настоящего исследования является теоретическое и практическое обоснование внедрения ментальных карт в процесс формирования англоязычной коммуникативной компетентности у школьников, в особенности девятиклассников.

Формирование коммуникативной компетентности представляет собой многогранный процесс, требующий интеграции различных методологических подходов и стратегий. Актуальность использования ментальных карт в образовательном процессе подтверждается теорией радиантного мышления (Т. Бьюзен), согласно которой ментальные карты способствуют нелинейному структурированию информации, что, в свою очередь, способствует более глубокому и осознанному усвоению языковых единиц [4, с. 2143]. Это особенно важно в подростковом возрасте (14-15 лет), когда активно развиваются когнитивные функции. Использование ментальных карт позволяет не только развить языковую интуицию, но и формировать коммуникативные стратегии, необходимые для успешного освоения иностранного языка.

Кроме того, теория двойного кодирования (А. Пайвио) подтверждает высокую эффективность ментальных карт как средства, способствующего улучшению процессов запоминания и воспроизведения языковых конструкций за счет визуального и вербального представления информации [2, с. 102-114]. Ментальные карты предоставляют возможность систематизировать лексико-грамматический материал и выделять ключевые элементы высказывания, что существенно способствует обучению как диалогической, так и монологической речи.

С методической точки зрения ментальные карты могут быть эффективно использованы на всех этапах формирования коммуникативной компетентности. На этапе введения нового материала ментальные карты помогают визуализировать ключевые понятия и связи между ними. На этапе практики они способствуют созданию речевых высказываний, а на этапе контроля позволяют проанализировать структуру текста, что способствует закреплению изученного материала, что и было проверено нами в ходе педагогической практики при наблюдениями за уроками английского языка в 8 и 9 классах с использованием УМК “Spotlight”.

В ходе педагогической практики (ГБОУ ЛНР «Луганская специализированная школа № 5 имени В. И. Даля», 8-9 классы, 09.12-21.12.2024) было установлено, что применение комплекса респонсивных, ситуативных, репродуктивных и дискутивных упражнений является эффективным методом развития коммуникативной компетентности учащихся. Внедрение ментальных карт, на наш взгляд, в эти виды упражнений будет способствовать повышению мотивации учащихся и активизации их познавательной деятельности. Например, при выполнении респонсивных упражнений учащиеся могут разрабатывать ментальные карты, отражающие ключевые лексические единицы и речевые клише по теме «Планы на лето/Summer plans», что способствует их способности более уверенно давать развернутые ответы.

Ситуативные упражнения, с нашей точки зрения, моделирующие реальные коммуникативные ситуации, также станут более эффективными от использования ментальных карт. Данный инструмент помогает учащимся быстрее ориентироваться в теме, находить нужные лексические единицы, что способствует уверенности в процессе коммуникации и более эффективному усвоению материала. Считаем важным использовать потенциал ментальные карты, которые дают возможность структурировать информацию и ускоряют процесс поиска нужных выражений.

Применение визуальных опор, таких как ментальные карты, также оказывает влияние на продолжительность высказываний и сокращение количества пауз при устном общении, что особенно важно для подростков, которые часто сталкиваются с трудностями вербализации своих мыслей на иностранном языке [3, с. 462-463]. Ментальные карты способствуют структурированию материала, что положительно сказывается на его запоминании и осмыслении.

Кроме того, подростковый возраст характеризуется интенсивным развитием метакогнитивных функций, таких как способность к самоанализу и рефлексии. Внедрение ментальных карт в учебный процесс способствует развитию этих навыков, поскольку требует от учащихся анализа и организации полученных знаний [1; 5]. Создание ментальной карты помогает учащимся выявлять пробелы в знаниях и разрабатывать стратегии для их устранения.

Наблюдение в ходе проведение педагогической практики также продемонстрировала высокую потребность подростков в самовыражении, что делает ментальные карты особенно привлекательным инструментом. Визуальная структура карт позволяет индивидуализировать процесс обучения, отражая когнитивные стили и предпочтения учащихся, что способствует улучшению мотивации и вовлеченности в учебный процесс.

Методический потенциал ментальных карт заключается и в их способности учитывать разнообразие когнитивных стилей обучающихся. Мы заметили, что

некоторые учащиеся предпочитают визуальные каналы восприятия, другие – аудиальные или кинестетические. На наш взгляд, ментальные карты даю возможность интегрировать различные каналы восприятия, что позволит каждому выбрать наиболее удобный способ взаимодействия с учебным материалом, тем самым повышая эффективность учебного процесса.

Полагаем, что использование ментальных карт также способствует дифференциации подхода к обучению. Таким образом, учащиеся с различными уровнями подготовки могут использовать карты с разной сложностью, что позволяет учитывать индивидуальные образовательные потребности. Для начинающих учащихся могут быть предложены карты с упрощенной структурой, а для более опытных – более сложные карты, способствующие углублению знаний.

Наряду с этим, регулярное использование ментальных карт способствует формированию у учащихся устойчивых навыков работы с данным инструментом. Мы считаем, что интеграция ментальных карт в систему уроков должна осуществляться поэтапно, начиная с простых карт и переходя к более сложным. Например, на начальном этапе можно использовать карты для изучения отдельных лексических единиц и грамматических конструкций, а позже переходить к более комплексным картам, охватывающим более широкий контекст, что позволит учащимся подготовиться к экзаменационным испытаниям.

Считаем, что использование ментальных карт способствует также развитию метакогнитивных навыков, таких как самооценка и самокоррекция. Например, создание ментальной карты по памяти позволяет учащимся продемонстрировать степень усвоения информации и выявить логические связи между ключевыми элементами темы. Таким образом, систематическое использование ментальных карт не только способствует точной оценке знаний, но и развивает самостоятельность в учебном процессе.

Результаты проведенного нами исследования подтвердили, что внедрение ментальных карт в образовательный процесс поспособствует повышению эффективности формирования коммуникативной компетентности школьников за счет структурирования языкового материала, активизации когнитивных процессов и развития метакогнитивных навыков. Использование данного инструмента, на наш взгляд, не только улучшает усвоение лексико-грамматических конструкций, но и способствует развитию стратегий устного и письменного общения, что особенно актуально для подросткового возраста, характеризующегося интенсивным развитием рефлексивных способностей. В перспективе дальнейшего исследования представляется целесообразным изучение влияния ментальных карт на формирование индивидуального стиля обучения учащихся, а также их интеграция в цифровые образовательные среды для повышения адаптивности учебного процесса.

Литература

1. *Вахитова Э.В.* Трудности в изучении английского языка учащихся старшего школьного возраста (когнитивные и эмоциональные аспекты) / Э. В. Вахитова // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2018. № 4. С. 30-34.

2. *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.

3. *Тарасевич А.Р.* Совершенствование речевых навыков старшеклассников на уроках английского языка с применением аудиовизуальных средств обучения / А.Р. Тарасевич, С.Е. Чернобай // Современная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы. 2022. С. 460-464.

4. *Шарманова О.С.* Интеллект-карты как инструмент формирования лингвокультурной компетенции в обучении русскому языку как иностранному в вузе / О. С. Шарманова, Е. В. Третьякова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 17, № 7. С. 2141-2147.

5. *Shekhavtsova S.* Modern Technologies for Forming Intercultural competence in the students of HEDs in the Process of Professional Training / S. Shekhavtsova, T. Koknova, R. Zhovtani, O. Iaburova, N. Komlyk // Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación. 2023. Vol. 17, № 2. pp. 177-187.

ПРЕПОДАВАНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТАМ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ В РАМКАХ ПОДХОДА «АНГЛИЙСКИЙ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ»

Ткаченко Яна Андреевна

магистрант первого курса
Института международного образования
Московского педагогического государственного университета,
Москва, Россия

E-mail: *tkachenko.iana.a@gmail.com*

Аннотация. Статья посвящена методике преподавания письменной речи на английском языке студентам экономических факультетов в рамках подхода English for Specific Purposes (ESP). Рассматриваются ключевые принципы ESP, особенности обучения академическому и профессиональному письму, а также эффективные упражнения и задания для развития навыков письменной речи. Приводятся примеры адаптации учебных материалов под нужды будущих экономистов. В статье анализируются трудности, с которыми сталкиваются студенты, и предлагаются пути их преодоления. Особое внимание уделяется формированию навыков написания аналитических отчетов, деловых писем и академических эссе с учетом профессиональной специфики.

Ключевые слова: английский для специальных целей (ESP), письменная речь, экономический английский, академическое письмо, профессиональная коммуникация, методика преподавания, экономическое образование.

В условиях глобализации экономики и расширения международного сотрудничества владение английским языком становится неотъемлемым требованием к выпускникам экономических факультетов. При этом особую значимость приобретает именно письменная речь, поскольку специалистам в области экономики и финансов регулярно приходится составлять аналитические отчеты, вести деловую переписку с иностранными партнерами, писать научные и

исследовательские работы. Традиционные методы преподавания английского языка, ориентированные на общее владение языком, зачастую оказываются недостаточно эффективными для подготовки студентов к реальным профессиональным коммуникативным ситуациям. В этом контексте подход «Английский для специальных целей» (English for Specific Purposes (ESP)) представляет собой оптимальное решение, так как позволяет сфокусироваться на конкретных языковых потребностях будущих экономистов. Данная статья ставит своей целью рассмотреть методические аспекты преподавания письменной речи в рамках ESP, выделить ключевые жанры письменных текстов, с которыми сталкиваются студенты-экономисты, и предложить практические рекомендации по формированию соответствующих навыков.

Концепция преподавания «Английский для специальных целей» (English for Specific Purposes) возникла в 1960-х годах как ответ на растущую потребность в специализированном языковом обучении. В отличие от общего курса английского языка (General English), ESP ориентирован на конкретные профессиональные или академические нужды учащихся. Ключевые принципы ESP, были сформулированы в статье Dudley-Evans & St John “Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach”. Этими принципами являются:

а) анализ потребностей (needs analysis) – определение того, какие именно языковые навыки необходимы студентам в их профессиональной деятельности;

б) аутентичность (authenticity) – использование реальных материалов из профессиональной сферы;

в) обучение через выполнение заданий (task-based learning) – моделирование реальных коммуникативных ситуаций через разнообразные упражнения [2].

Применяя эти принципы к письменной речи, преподаватели и создатели учебных материалов строят обучение вокруг тех жанров и форматов, с которыми студенты столкнутся в будущей работе. Для экономистов этими жанрами являются: отчеты, аналитические записки, бизнес-планы, электронные письма и другие. Письменная коммуникация в экономической сфере характеризуется: высокой степенью формальности, использованием специализированной терминологии, четкой структурой и логикой изложения. Также экономистам необходимо умение и навыки работы с числовыми данными и их интерпретацией, навыки визуализации и интерпретации данных и выводов, полученных в ходе выполнения рабочих задач.

Как отмечает Hyland в своей работе “English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book”, для успешной профессиональной коммуникации недостаточно просто знать грамматику и лексику – необходимо понимать жанровые конвенции и уметь адаптировать стиль письма под конкретную целевую аудиторию [3]. Те навыки, которые человек получает на общем курсе английского

помогут ему овладеть основным инструментариям языка, но только специализированный английский язык обучит его специфическим особенностям, навыкам и лексике, которую студент сможет в будущем применять в рабочих задачах.

Существует несколько основных жанров письменной речи в экономическом английском. Классифицируем работы под две большие группы: академическое письмо и профессиональное письмо. Студенты экономических специальностей должны уметь писать все работы, входящие в эти две категории, обучение написанию этих работ должно входить в программу «Английского для специальных целей для экономистов». Рассмотрим разные виды работ, к академическому письму относятся: эссе (аналитические, аргументативные), курсовые и дипломные работы, аннотации и рефераты научных статей. Из этого списка можно сделать вывод о том, что перечень академических работ для экономист схож с работами для других специальностей. Пример структуры академического эссе: введение (постановка проблемы, тезис), основная часть (аргументы, примеры, данные), заключение (выводы, рекомендации). Из структуры видно, что эссе экономиста ничем не отличается от структуры эссе для любой другой специальности. Но стоит обратить внимание, что в академическом письме для экономистов существуют определенные особенности, такие как частое использование специальной терминологии и применение вычислений и расчетов, как экспериментальной и доказательной базы в научных работах. Помимо этого, экономические термины часто используются в академических текстах других смежных специальностей, таких как: политология, юриспруденция, история, менеджмент, финансы, строительство и другие.

Таблица 1.

Частотность использования экономических терминов в академических текстах [1]

Термин	**Частота употребления (на 1000 слов)**
Economic growth	12,5
Market analysis	8,2
Financial stability	6,7

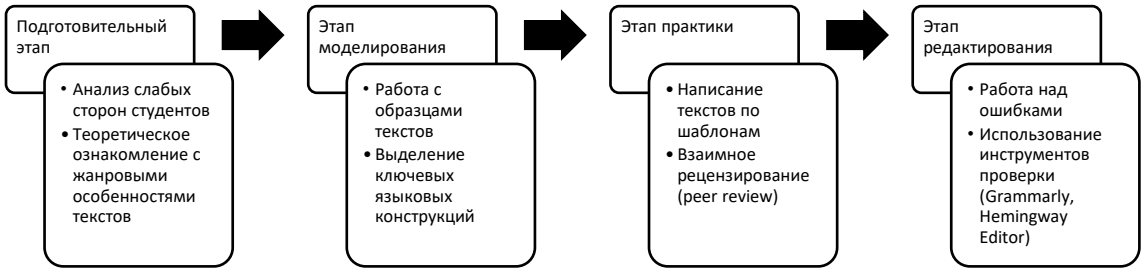
Однако, в деловой среде наиболее востребован профессиональный жанр письма, к нему относятся: бизнес-письма (письма-запросы, письма-жалобы, сопроводительные письма), отчеты (финансовые, аналитические), резюме и другие. Помимо знания структуры этих письменных работ и самой сути, того, что человек хочет написать, студенту также будет полезно овладеть набором фраз для деловой переписки, которые он сможет использовать каждый раз при написании новой работы. Примеры фраз для деловой переписки:"We are pleased to inform you that...", "Regarding your inquiry dated...", "Please find attached the requested

documents...". Преподавателю, который ведет курс «Английского для специальных целей для экономистов», и обучает студентов письму, стоит быть осведомленным о таких фразах и включать изучение подобных выражений в программу курса.

Особую сложность из подгруппы «профессиональное письмо» для студентов представляет написание аналитических обзоров. Объяснить это можно тем, что аналитические обзоры требуют от студента более широкого использования навыков, ожидается, что студент умеет интерпретировать статистические данные, у него есть навыки визуализации информации (графики, диаграммы), а также он обладает аналитическими способностями и умеет делать прогнозы и выводы на основе анализа. Помимо этих требований от студента ожидается, что делать он будет это на английском языке, используя профессиональную терминологию.

Анализируя использование методик преподавания письменной речи в рамках ESP для других предметов преподавателями коллегами в Московском Педагогическом Университете, были сформированы и сформулированы этапы формирования навыков письма, применимые к студентам, обучающимся по направлению «Экономика».

Рисунок 1. Этапы формирования навыков письма при преподавании письменной речи студентам-экономистам в рамках «Английского для специальных целей».



Современные технологии позволяют значительно повысить эффективность обучения письму для специальных целей. Рассмотрим инструменты, которые используются преподавателями МПГУ. Корпусные инструменты, например, Sketch Engine, эту и другие программы используют для анализа употребления терминов и специальной лексики, прежде чем вводить ее в активный вокобуляр. Активно используют онлайн-платформы, такие как Google Docs и Moodle для совместной работы над текстами, эти платформы помогают активно внедрять практики collaborative writing (совместного письма), которое способствует развитию навыков работы в команде, улучшает навыки письма всех членов команды, расширяет

активную лексику и именно такой тип письма помогает обучающимся генерировать наибольшее количество идей. Также преподаватели университета используют программы проверки уникальности, такие как Turnitin для предотвращения плагиата. Одной из главных сложностей обучению письма в настоящее время является активное использование студентами искусственного интеллекта.

Помимо использования искусственного интеллекта, студенты сталкиваются с различными проблемами в самом начале обучения письму, возможно именно эти проблемы и побуждают обучающихся обращаться к использованию технологий. После устного опроса преподавателей МПГУ получилось сделать вывод, что основными проблемами учащихся, на решение которых преподаватели должны обратить внимание и предпринять попытки, чтобы решить их в процессе обучения являются: недостаточный словарный запас в профессиональной сфере – многие студенты не сталкивались с профессиональной лексикой до этого, соответственно, применять ее правильным образом является для них тем навыком, над которым стоит работать, сложности с логическим структурированием текста – эту проблемы коллеги связывают с тем, что студенты мало времени уделяют чтению литературы и не всегда знают, как правильно структурировать текст, ошибки в использовании формального стиля – решение этой проблемы является частая практика написания одних и тех же типов работ.

На основе проанализированных занятий по преподаванию письменной речи студентам других направлений сформулированы рекомендации преподавателям, преподающим письменную речь студентам-экономистам в рамках «Английского для специальных целей». Стоит включать в курс лексические минимумы по темам, которые будут рассматриваться в письменных заданиях или брать лексический минимум по самым широким и общим темам, таким как: "Banking", "International Trade". Также можно научить своих студентов использовать графические органайзеры для планирования текстов, такие органайзеры помогают лучше воспринимать текст, а в дальнейшем проводить работы по его совершенствованию. Не стоит забывать об использовании аутентики для моделирования у студентов языкового чутья, можно рассмотреть возможность проведения мастер-классов с носителями языка из профессиональной среды для того, чтобы у студентов формировалось понимание, для чего им нужны те или иные навыки в будущем.

Преподавание письменной речи студентам-экономистам в рамках «Английского для специальных целей» требует комплексного подхода, сочетающего изучение профессиональной лексики, освоение жанровых особенностей текстов и развитие практических навыков. Применение современных технологий и аутентичных материалов позволяет сделать обучение максимально приближенным к реальным профессиональным ситуациям. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку

специализированных учебных пособий и интеграцию искусственного интеллекта в процесс обучения письменной речи.

Литература

1. *Coxhead, A.* (2000). A New Academic Word List. TESOL Quarterly, 34(2), 213-238. https://doi.org/10.2307/3587951

2. *Dudley-Evans, T., & St John, M.J.* (1998). Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge University Press.

3. *Hyland, K.* (2006). English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book. Routledge.

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ НЕЯЗЫКОВЫМ ПРЕДМЕТАМ В РЕСПУБЛИКЕ СЕРБИЯ

Замковая Мария Александровна,

старший преподаватель Школы иностранных языков
Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»,
аспирант Института содержания и методов обучения,
Москва, Россия

E-mail: mariazamkovaya@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется текущее состояние билингвального образования в Республике Сербия и его вклад в формирование ключевых компетенций учащихся. Подчеркивается значимость билингвального подхода в обучении неязыковым предметам, направленного на интеграцию содержания и языка посредством метода CLIL. Описываются особенности законодательного регулирования билингвального образования, а также практики реализации различных типов образовательных программ. Приводятся примеры успешных школьных проектов, иллюстрирующих опыт внедрения двуязычного обучения. Особое внимание уделяется вопросам профессиональной подготовки педагогических кадров, критериям допуска учащихся к билингвальному обучению и механизмам контроля качества преподавания. Формулируются выводы о перспективах дальнейшего развития билингвального образования в Сербии и его роли в формировании широкого спектра компетенций у учащихся.

Ключевые слова: билингвальное образование, билингвальное обучение, метод CLIL, Сербия.

Современное образование стремится соответствовать требованиям динамично развивающегося мира, где умение владеть несколькими языками становится ключевым фактором успеха. Одним из эффективных подходов к решению данной задачи является билингвальное обучение, которое предполагает одновременное освоение учебного материала на двух языках. Такой подход позволяет не только расширить знания учащихся в предметных областях, но и способствует развитию когнитивных функций, межкультурной коммуникации и социальных навыков.

Под билингвальным обучением следует понимать взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся в процессе изучения отдельных предметов или предметных областей средствами родного и иностранного языков, обеспечивающую, прежде всего, высокий уровень владения иностранным [1]. Целью билингвального образования является повышение успеваемости, предоставление носителям языка возможности изучать второй язык, сохранение языкового и культурного наследия меньшинств и развитие национальных языковых ресурсов [3].

В настоящее время система билингвального образования в Сербии находится на этапе становления, что объясняется тем, что подробный Свод Правил, определяющий более подробные условия осуществления билингвального образования, был принят лишь в 2016 году. Следовательно, билингвальное образование является относительно новым явлением для Республики Сербия. Несмотря на относительную новизну данного феномена, билингвальное образование в Сербии активно развивается и реализуется на всей территории государства.

Исследования в данной области указывают на то, что ключевым стимулом для выбора билингвальных образовательных программ выступает именно заинтересованность учащихся в изучении иностранных языков. Другие мотивы, такие как перспективы трудоустройства или возможность обучаться за рубежом являются менее предпочтительными факторами [4]. Следовательно, несмотря на то, что билингвальная образовательная среда в Сербии находится на этапе развития, её потенциал видится значительным благодаря высокому уровню мотивации учащихся изучать иностранные языки.

В настоящее время в Республике Сербия успешно функционирует ряд школ, предлагающих программы билингвального обучения, где неязыковые предметы преподаются на двух языках. Модель двуязычного образования в Сербии представляет собой уникальную адаптацию метода CLIL (интеграция содержания и языка), при которой 30-45% занятий по отдельным предметам реализуется на иностранном языке. Метод CLIL (Content and Language Integrated Learning) подразумевает интегрированное изучение языка и содержания, то есть одновременное овладение языком и предметным содержанием, конечной целью которого является развитие когнитивно-академических компетенций на целевом языке [2].

Примечательно, что школа самостоятельно выбирает второй язык и дисциплины, которые будут реализовываться на иностранном языке. Например, билингвальное обучение в гимназии Алексиначка осуществляется с уклоном на естественные науки, в качестве второго языка выступает русский. В гимназии Йован Змай возможно изучение географии и математики на английском языке. Третья белградская гимназия реализует программы гуманитарной направленности.

В качестве второго языка выступает итальянский или французский. Школа Владислава Рибникара – помимо шести уроков французского языка в неделю и специальной программы по этому предмету, учащиеся билингвальных классов также изучают математику, изобразительное искусство, биологию и информатику на французском языке.

Для обучения по билингвальной программе учащийся должен пройти тест на подтверждение уровня знания языка. Необходимый уровень для зачисления в 6 класс – А1.1., в 7 класс – А1.2. При поступлении в 1 класс средней школы требуется уровень А2. Для поступления на билингвальную образовательную программу необходимо сдать экзамен, проверяющий четыре языковые компетенции, а именно: чтение, аудирование, говорение и письмо. Педагоги, осуществляющие билингвальное обучение, также обязаны подтвердить знание соответствующего языка. Билингвальное обучение могут реализовывать:

1) Педагоги-предметники, владеющие языком на уровне В2, при обязательном условии достижения уровня С1 в течение 5 лет.
2) Педагоги-предметники, получившие образование на иностранном языке, на котором ведется двуязычное обучение, что подтверждается соответствующим документом.
3) Педагог-предметник, владеющий иностранным языком на уровне В2 и преподаватель определенного иностранного языка, которые совместно осуществляют билингвальное обучение.
4) Иностранные педагоги.

Свод Правил также определяет обязательный мониторинг и оценку качества билингвального преподавания. Школа обязана ежегодно представлять в министерство отчет, который дает представление о реализации двуязычного образования [5]. Несмотря на повышенную нагрузку, обусловленную спецификой билингвального подхода, научные исследования свидетельствуют о том, что такая практика не ухудшает качество освоения базовых дисциплин. Так, исследование, проведённое в рамках школьного предмета «География», выявило повышение интереса учащихся к содержательной стороне дисциплины вследствие преподавания на иностранном языке. Более того, билингвизм оказался эффективным инструментом внедрения инновационных методик и дидактических решений.

Заключение.

Современные тенденции развития мировой образовательной среды подчёркивают важную роль билингвального обучения, способствующего формированию широкого спектра компетенций у учащихся. Анализ текущего положения билингвального образования в Сербии свидетельствует о высокой

востребованности формата, который обеспечивает доступ к международному опыту и открывает новые горизонты профессионального и личностного роста.

Особое внимание заслуживает методика преподавания предметов на иностранном языке, применяемая в рамках билингвальных программ. Практика показала, что интеграция содержания и языка (CLIL) способствует активизации познавательных способностей учащихся, стимулирует интерес к изучению предмета и улучшает качество усвоения знаний. Использование иностранных языков при изучении естественных наук, географии, математики и других дисциплин позволяет развивать навыки межкультурной коммуникации и формировать фундаментальные академические компетенции.

Несмотря на то, что функционирование билингвальных программ сопряжено с рядом трудностей, положительные результаты позволяют утверждать, что билингвальное обучение способствует улучшению академических показателей и усиливает мотивацию учащихся к дальнейшему изучению иностранных языков.

Литература

1. *Терехова Г.В.* Социализирующие возможности билингвального образования // Ярославский педагогический вестник. 2005. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializiruyuschie-vozmozhnosti-bilingvalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 05.01.2024).

2. *Coyle D., Hood P., Marsh D.* (2010) CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press.

3. *Ngai, P. B.* (2002). Bilingual education for all: A benefits model for small towns. Bilingual Research Journal, 26 (2), 269-294.

4. *Timotijević S., Ivkov-Dzigurski A., Bibić L., Solarević M., Šećerov M.* (2023). Student's perceptions of bilingual teaching of geography: A case study – the Republic of Serbia. South African Journal of Education. Vol. 43 (2).

5. *Правилник о ближим условима за остваривање двојезичне наставе* «Службени гласник РС», бр. 105 од 18. децембра 2015, 50 од 3. јуна 2016, 35 од 12. априла 2017.

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ БИЛИНГВАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЕ В ВУЗАХ КИТАЯ (НА ПРИМЕРЕ КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Синь Жужуй

аспирант Академии психологии и педагогики
Южного федерального университета,
Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: 1330425907@qq.com

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к формированию билингвальных компетенций в экономической сфере в вузах Китая на примере китайского и русского языков. Исследование направлено на анализ образовательных программ, включающих языковую и профессиональную подготовку, а также на выявление эффективных методов обучения. Особое внимание уделено ведущим университетам, таким как Пекинский университет иностранных языков (BFSU) и Хэйлунцзянский университет, где реализуются специализированные курсы по русскому языку и экономике. В работе применен сравнительный анализ учебных планов, что позволило определить ключевые вызовы: нехватку квалифицированных преподавателей русского языка, межкультурные различия и ограниченный доступ к аутентичным материалам. Результаты подчеркивают значимость билингвальных компетенций для укрепления китайско-российского экономического сотрудничества в рамках инициативы «Один пояс — один путь». Предложены рекомендации по совершенствованию образовательных практик, включая развитие межвузовского сотрудничества и привлечение носителей языка.

Ключевые слова: Билингвизм, китайский язык, русский язык, экономическая сфера, вузы Китая, языковые компетенции, деловая коммуникация, межкультурное взаимодействие.

Экономическое сотрудничество между Китаем и Россией достигло нового уровня благодаря инициативе «Один пояс – один путь», проектам ШОС и

двусторонним торговым соглашениям. В 2024 году товарооборот между странами составил 244,8 млрд долларов США, что на 4,7 млрд больше, чем в 2023 году [6]. Это подчеркивает потребность в специалистах, владеющих китайским и русским языками и способных эффективно работать в экономической сфере. Вузы Китая играют ключевую роль в подготовке таких кадров, однако подходы к формированию билингвальных компетенций требуют анализа с учетом экономических реалий [1]. Цель исследования – изучить методы формирования билингвальных компетенций в вузах Китая на примере китайского и русского языков с акцентом на их применении в экономической сфере.

Экономическое сотрудничество между Россией и Китаем, включая проекты в рамках ШОС, стимулирует развитие образовательных программ, направленных на подготовку специалистов для реализации транснациональных инициатив [1]. В 2023 году наблюдался рост товарооборота, что подчеркивает необходимость языковой подготовки специалистов для работы в совместных проектах [1]. Приграничное сотрудничество, особенно в регионах Дальнего Востока и провинции Хэйлунцзян, также играет важную роль в укреплении стратегического партнерства, создавая спрос на билингвальных специалистов [2]. В приграничных городах, таких как Хэйхэ, русский язык активно используется в торговле и повседневной коммуникации, что повышает его значимость в образовательных программах [7]. Преподавание русского языка в Китае имеет давние традиции, однако сталкивается с рядом проблем, включая нехватку квалифицированных преподавателей и сложность освоения языка китайскими студентами [3]. Вместе с тем, интеграция языковой и профессиональной подготовки считается перспективным подходом для подготовки специалистов в экономической сфере [1].

Исследование основано на сравнительном анализе образовательных программ ведущих вузов Китая, таких как Пекинский университет иностранных языков (BFSU) и Хэйлунцзянский университет [4; 5]. Дополнительно проанализированы данные о китайско-российском экономическом сотрудничестве и научные статьи, посвященные преподаванию русского языка в Китае [1; 3; 7]. Методология включает качественный анализ, направленный на выявление эффективных подходов и вызовов в обучении с учетом экономических потребностей.

В практике преподавания иностранных языков существует множество методов, но в Китае, в основном, используются следующие восемь методов: грамматико-переводной, прямой метод, метод сознательного сравнения, слушание и говорение, аудиовизуальный метод, функциональный метод, метод сознательной практики и когнитивный метод. Каждый из этих методов ориентирован на обучение различным аспектам иностранного языка, каждый из них имеет свои сильные и слабые стороны. Изучение и понимание сильных и слабых сторон основных педагогических методов, применяемых в Китае; их правильное

сопоставление и интеграция с реальной ситуацией преподавания русского языка в китайских университетах значительно повышает эффективность преподавания иностранных языков[8].

В китайских вузах формирование билингвальных компетенций в экономической сфере ориентировано на подготовку специалистов для работы в условиях китайско-российского сотрудничества. В Пекинском университете иностранных языков (BFSU) реализуются программы, сочетающие изучение русского языка с экономическими дисциплинами, такими как международная торговля [4]. Хэйлунцзянский университет фокусируется на приграничной экономике, что особенно актуально для торговли с Россией, и предлагает курсы, направленные на развитие языковых навыков в профессиональном контексте [5]. В приграничных городах, таких как Хэйхэ, русский язык активно используется в торговле, что подчеркивает важность таких программ. Потребность в изучении русского языка удовлетворяется и средствами массовой ин формации. На единственном местном теле канале ежедневно в вечерний прайм-тайм, после выпуска местных новостей, в эфир вы ходит так называемый «русский блок», кото рый включает в себя информационную программу «俄罗斯信息» («Российские новости») и образовательную «俄语跟我说!» («Давайте говорить по-русски!»).[7]. Обучение часто включает перевод экономических текстов, деловую переписку и ролевые игры, имитирующие переговоры по контрактам в рамках инициативы «Один пояс — один путь». Широко применяются цифровые технологии: платформы для изучения языков и онлайн-курсы с носителями языка. Межвузовские обмены с российскими университетами позволяют студентам погружаться в языковую и профессиональную среду [4; 5].

Спрос на билингвальных специалистов обусловлен ростом экономических связей между Китаем и Россией. В 2023 году товарооборот между странами достиг 240 млрд долларов США, а в 2024 году вырос до 244,8 млрд долларов [1; 6]. Значительная часть торговли приходится на энергетический сектор: такие проекты, как газопровод «Сила Сибири», требуют специалистов, способных вести переговоры и переводить контракты [1]. Приграничное сотрудничество также играет важную роль: в 2023 году в провинции Хэйлунцзян и на Дальнем Востоке России активно развивались проекты в сфере сельского хозяйства и добычи полезных ископаемых, что увеличило потребность в специалистах со знанием русского языка [2]. В сфере электронной коммерции билингвальные компетенции востребованы для работы с платформами, такими как AliExpress, которые расширяют присутствие на российском рынке [1]. Однако западные санкции, введенные против России, создают дополнительные барьеры: в 2024 году 98% китайских банков прекратили принимать прямые платежи из России из-за угрозы вторичных санкций, что затрудняет финансовые операции и, как следствие, экономическое сотрудничество [1].

Основными препятствиями являются нехватка квалифицированных преподавателей русского языка и межкультурные различия. Китайские студенты сталкиваются с трудностями в освоении русского языка из-за его грамматической сложности, а также с проблемами в понимании российских деловых практик, что требует дополнительных курсов по межкультурной коммуникации [3]. Ограниченный доступ к аутентичным материалам на русском языке, например, к российским экономическим отчетам, также усложняет подготовку специалистов для реальных экономических задач [3]. Кроме того, в приграничных регионах, несмотря на высокий спрос на билингвальных специалистов, образовательные программы не всегда успевают адаптироваться к быстро меняющимся экономическим условиям [2].

Исследование выявило, что формирование билингвальных компетенций в вузах Китая должно быть тесно связано с экономическими потребностями, особенно в контексте китайско-российского сотрудничества. Наиболее эффективными являются программы, интегрирующие языковую подготовку с практическими экономическими задачами, такими как перевод контрактов и ведение переговоров. Рекомендуется усилить сотрудничество с российскими вузами, разработать специализированные учебные материалы, ориентированные на экономическую сферу, и привлекать носителей языка для преподавания. Эти меры позволят повысить качество подготовки специалистов, способных эффективно работать в транснациональных проектах и укреплять экономические связи между Китаем и Россией.

Литература

1. *Губин А.В.* Роль приграничного сотрудничества в российско-китайском стратегическом партнёрстве // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2022. № 1 (60). С. 134–147.

2. *Красовский А.В.* Русский язык в контексте языковой ситуации в приграничном с Россией городе Хэйхэ (КНР) // Гуманитарный вектор. 2020. № 1. С. 24-31.

3. *Ли В., Ван Л.* Преподавание русского языка в Китае: История и проблемы // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2023. № 3. С. 84–94.

4. Официальный сайт Пекинского университета иностранных языков (BFSU) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.bfsu.edu.cn (дата обращения: 11.04.2025).

5. Официальный сайт Хэйлунцзянского университета [Электронный ресурс]. – URL: https://www.hlju.edu.cn (дата обращения: 11.04.2025).

6. Товарооборот России и Китая за 2024 год составил почти 245 млрд долларов // РИА Новости [Электронный ресурс]. – 2025. – 13 янв. – URL: https://ria.ru/20250113/kitay-1993406948.html (дата обращения: 11.04.2025).

7. *Тураева М.О., Яковлев А.А.* Сотрудничество России и Китая в новых условиях: Некоторые экономические итоги 2023 г. // РСМ. 2024. № 3 (124). С. 6–129.

8. *Хань Ю., Корнеева Л.И.* Применение методов обучения иностранным языкам в преподавании русского языка в китайских университетах // Материалы международной конференции по языковому образованию. Екатеринбург: УрФУ, 2023. С. 829-836.

СОВРЕМЕННЫЕ БИЛИНГВАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ ОБУЧЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ ИНЖЕНЕРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ ДЛЯ КИТАЙСКИХ АСПИРАНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Чжан Хао

аспирант 1 года обучения Академии психологии и педагогики
Южного федерального университета,
Ростов-на-Дону, Россия

E-mail:985041195@qq.com

Аннотация. Междисциплинарный подход рассматривается как эффективная стратегия, направленная на интеграцию различных областей знаний ради достижения новых научных результатов. В условиях современного образовательного пространства особую значимость приобретает согласованное и целостное преподавание русского языка и специальных дисциплин в рамках единой учебной программы. Реализация междисциплинарного подхода требует взаимодействия между преподавателями лингвистического и профильного направлений, основанного на тесном сотрудничестве и взаимопонимании.

***Ключевые слова*:** междисциплинарный подход, интеграция знаний, специальные дисциплины, современное образовательное пространство, согласованное обучение, взаимодействие преподавателей, учебная программа, сотрудничество.

Ключевым параметром организации подобного образовательного процесса выступает выбор языка преподавания. Внедрение билингвального обучения в систему высшего образования обусловлено необходимостью повышения как профессиональной, так и коммуникативной компетентности студентов [1].

Билингвальное обучение предполагает использование второго языка для преподавания учебных дисциплин. Данный подход включает применение двух языков в образовательной среде, один из которых может совпадать с родным языком учащегося. Широкое распространение данный термин получил в Китае в начале 1990-х годов на фоне активных социально-экономических и политических преобразований. Китайский учёный Ван Бэнхуа трактует билингвальное обучение как процесс, в рамках которого второй язык становится инструментом

преподавания иных дисциплин, способствуя параллельному усвоению как предметного содержания, так и языковых навыков.

В китайской образовательной практике билингвальное обучение структурируется на три уровня:

1. Начальный этап — использование двуязычных учебных материалов, при котором основное преподавание ведётся на китайском языке с включением элементов английской лексики.

2. Промежуточный уровень — интеграция языков в процессе преподавания, при котором лекции читаются на обоих языках, что стимулирует развитие способности выражать мысли на иностранном языке.

3. Продвинутый этап — формирование двуязычного мышления, при котором студенты активно используют оба языка в процессе рассуждений и ответов [2].

Несмотря на длительный период внедрения билингвального обучения в Китае, научно-методическая база, обосновывающая данный процесс, остаётся в стадии формирования, что оказывает влияние на стабильность и качество преподавания.

В российских технических университетах, таких как Московский государственный строительный университет (МГСУ) или Санкт-Петербургский политехнический университет (СПбПУ), билингвальное обучение для китайских аспирантов строится на сочетании русского языка как основного инструмента профессиональной коммуникации и английского языка как вспомогательного средства для освоения международных стандартов.

Довузовский этап: Для адаптации китайских студентов многие вузы предлагают интенсивные курсы русского языка, включая техническую лексику. Например, программы предвузовской подготовки в НИУ «МЭИ» включают модули по строительной терминологии на русском и английском языках.

Основной этап: Лекции по специальным дисциплинам (например, «Механика грунтов» или «Проектирование конструкций») проводятся на русском языке с параллельным использованием англоязычных материалов (презентации, статьи, ГОСТы).

Научно-исследовательский этап: На уровне аспирантуры акцент смещается на двуязычное написание статей и участие в международных конференциях, где студенты используют оба языка для презентации результатов [3].

1. Адаптация учебных материалов.
Российские вузы активно разрабатывают двуязычные пособия, совмещающие русскоязычные объяснения с англоязычными терминологическими глоссариями.

Например, в СПбПУ внедрены учебники по «Строительной механике» с параллельным переводом ключевых понятий, что облегчает понимание для иностранных студентов [4].

2. Интеграция цифровых платформ.
Для преодоления дефицита преподавателей-билингвов используются онлайн-курсы на платформах «Открытое образование» и Coursera, где лекции доступны на русском и английском языках. Дополнительно применяются интерактивные симуляторы, такие как AutoCAD на двух языках, для отработки проектных навыков.

3. Международное сотрудничество.
Программы двойных дипломов с китайскими университетами (например, Харбинский политехнический университет) предусматривают совместное преподавание дисциплин на русском и китайском языках. Это позволяет студентам глубже погрузиться в профессиональный контекст обеих стран.

В условиях приоритетного развития инженерного образования в системе высшей школы особое значение приобретает языковая подготовка специалистов технического профиля. Современные образовательные стандарты предусматривают включение в учебные планы таких дисциплин, как «Иностранный язык (профессиональный уровень)», «Английский язык в профессиональной сфере», «Деловой иностранный язык» и других, направленных на формирование у студентов профессионально-ориентированной языковой компетенции [1].

На международном уровне Европейская Федерация Национальных Инженерных Ассоциаций выдвигает требование свободного владения одним из европейских языков как непременного условия полноценного профессионального взаимодействия. Российские профессиональные стандарты и Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) также содержат чётко сформулированные требования к уровню иноязычной подготовки инженеров. В их число входят владение техническим английским, способность к чтению специализированной литературы, ведению деловой корреспонденции, а также применению международной терминологии и стандартов в профессиональной деятельности.

Обучение иностранным языкам студентов инженерных направлений в современных условиях строится на основе компетентностного подхода, являющегося одной из ключевых методологических основ современного педагогического процесса. В научно-педагогической литературе представлены различные стратегии подготовки квалифицированных специалистов, среди которых системный, контекстный, личностно-ориентированный и иные подходы. Однако именно компетентностный подход, получивший развитие в 1980-х годах, сохраняет свою актуальность в связи с необходимостью пересмотра образовательных результатов и проектирования новых целевых ориентиров, оказывающих непосредственное влияние на содержание, организацию и методику

учебного процесса. В соответствии с положениями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), под компетенцией понимается способность эффективно решать профессиональные задачи, тогда как иноязычная компетенция рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для реализации функциональных обязанностей в профессиональной сфере [5].

Контекстный подход, в свою очередь, представляет собой действенный механизм реализации компетентностного подхода, обеспечивая качественную трансформацию учебного процесса. Его отличительной чертой является переосмысление методики и структуры обучения без пересмотра конечных образовательных результатов, при этом особый акцент делается на достижение высокого уровня их освоения.

Концепция контекстного обучения, разработанная А.А. Вербицким, направлена на моделирование профессиональной деятельности обучающихся в образовательной среде посредством использования широкого спектра дидактических средств. Она включает три взаимосвязанные формы: учебную, учебно-профессиональную и квазипрофессиональную, каждая из которых нацелена на постепенное приближение учебной деятельности к реальной профессиональной практике. Основной задачей данного подхода выступает интеграция теоретических знаний и практических навыков, что обеспечивает формирование у студентов готовности к профессиональной самореализации.

Методический арсенал контекстного обучения охватывает такие приёмы, как лекции, анализ и решение ситуационных задач, ролевое взаимодействие, имитационное моделирование профессиональных процессов, активное использование информационных технологий, а также включение студентов в научно-исследовательскую деятельность. В контексте данных положений значимыми представляются идеи Л.С. Выготского, подчёркивавшего необходимость преодоления разрыва между теоретическим знанием и его практическим применением. Это, в свою очередь, требует формирования у обучающихся новых психических структур, способствующих продуктивному переносу усвоенной информации в реальные профессиональные ситуации.

Масштабное внедрение билингвального формата преподавания, особенно в технических университетах, рассматривается как одна из стратегических мер, направленных на повышение качества образования в условиях глобализации. Тем не менее, на практике реализация билингвального обучения сопровождается рядом проблемных аспектов, затрудняющих достижение ожидаемых результатов.

1. Неопределённость целей обучения. Одним из ключевых противоречий является подмена приоритетов: билингвальные занятия нередко воспринимаются как продолжение курсов по иностранному языку, в то время как их основной

задачей должно быть усвоение профессиональных знаний посредством иностранного языка. В результате значительная часть учебного времени тратится на освоение специализированной лексики, что приводит к снижению внимания к содержательному компоненту профильной дисциплины.

2. Дефицит специализированных двуязычных учебных материалов. Отсутствие адаптированных двуязычных пособий по большинству инженерных дисциплин препятствует полноценной реализации билингвальных программ. В сложившихся условиях преподаватели зачастую вынуждены использовать оригинальные учебники на иностранном языке, которые не всегда соответствуют уровню подготовки студентов и особенностям национального образовательного контекста.

3. Нехватка квалифицированных преподавателей-билингвов. Проблема кадрового обеспечения представляет собой существенный барьер: специалисты, обладающие глубокими профессиональными знаниями, зачастую не владеют иностранным языком на уровне, необходимом для эффективного преподавания, тогда как лингвисты нередко не имеют достаточной профессиональной компетенции в профильной области.

4. Однообразие и ограниченность методических подходов. В образовательной практике технических вузов преобладает традиционная модель преподавания, сводящаяся к изложению учебного материала на английском языке. При этом методы обучения нередко отличаются статичностью и недостаточной вариативностью, что снижает уровень вовлечённости студентов и ограничивает возможности для формирования активной языковой и профессиональной позиции обучающихся [6].

Для повышения результативности билингвального обучения представляется целесообразным реализация ряда комплексных мероприятий, направленных на совершенствование его методологической и организационной базы:

– обеспечить чёткое разграничение и соотношение между компонентами языковой и предметной подготовки с целью достижения сбалансированного образовательного результата;

– разработать и внедрить специализированные учебно-методические пособия, адаптированные к особенностям билингвального преподавания и учитывающие специфику профессиональной терминологии;

– повысить уровень подготовки преподавателей, обладающих одновременно глубокой профессиональной компетенцией и высоким уровнем владения иностранным языком, что обеспечит эффективную трансляцию предметного содержания;

– активно интегрировать в учебный процесс интерактивные педагогические технологии, включая ролевое моделирование, элементы проектного и проблемно-ориентированного обучения, способствующие формированию когнитивной активности и профессионально значимых навыков у обучающихся.

Билингвальное обучение в системе подготовки инженерных кадров, особенно на уровне аспирантуры в китайских вузах, предполагает необходимость системного и целенаправленного подхода, сочетающего овладение иноязычной коммуникативной компетенцией с углублённой профессиональной подготовкой. Эффективная реализация билингвальных программ возможна при условии разработки высококачественных образовательных ресурсов, формирования корпуса компетентных педагогов и внедрения инновационных дидактических стратегий, обеспечивающих интеграцию теоретических знаний и практических умений в многоязычной образовательной среде.

Литература

1. *Савельева Н.Н., Орлова А.В., Денисова Т.Л.* Формирование профессиональной иноязычной компетенции будущих инженеров // Вестник СИБИТа. 2020. №2 (34). С. 67-71.

2. *Ян Фан.* Междисциплинарный подход и специфика билингвального обучения студентов технических вузов Китая // Современное педагогическое образование. 2021. №1. С. 32-35.

3. *Иванов А.С*. Билингвальное образование в российских технических вузах: опыт и перспективы // Высшее образование в России. 2022. № 3. С. 45–50.

4. *Петрова Е.К*. Методика преподавания инженерных дисциплин на русском и английском языках. М.: Изд-во МГСУ, 2023. 180 с.

5. *Чжан Хао*. Формирование иноязычной профессиональной компетенции у студентов инженерных направлений // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. №1-4 (100). С. 84-87.

6. *Садловская М.В.* Сотрудничество РФ и КНР в сфере образования: современное состояние и перспективы развития // МНИЖ. 2024. №4 (142). С. 83.

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ

Шанькова Стефания Эдуардовна,

магистрант 2 года обучения
программы «Управления образовательными системами»
факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

E-mail: sshankova@mail.ru

Аннотация. В данной статье описываются особенности обучения русскому языку граждан Китайской Народной Республики. Тесное сотрудничество между Россией и Китаем обуславливает необходимость преодоления языкового барьера. Русский язык занимает важное место в международной коммуникации, экономике, политике и культуре. Возникает потребность изучения языка и, в связи с этим страны практикуют обучение студентов за рубежом, стажировки и прохождение практик.

Ключевые слова: преподавание, русский язык, Китай, сотрудничество, политика образования.

Сотрудничество между Китаем и Россией носит практико-ориентированных характер и нацелено на решение задач развития взаимовыгодных двухсторонних связей, что соответствует духу всеобъемлющего стратегического сотрудничества. Это дает мощный импульс китайско-российским культурным и образовательным обменам, в том числе открывает беспрецедентные возможности в сфере обучения русскому языку в Китае.

Советский Союз открыл новую историю преподавания русского языка как иностранного. В 1948 г. Московский университет принял первую группу из 145 иностранных студентов, которые в основном изучали гуманитарные и во вторую очередь естественные науки. В 1951 году в Московском и Ленинградском университетах были созданы учебные и исследовательские кафедры русского языка для иностранцев.

Для рассмотрения данной темы необходимо обратиться к истории нашей страны. В конце XX в. благодаря государственной поддержке Китае наметилась

тенденция быстрого роста численности изучающих русский язык. В вузах увеличился набор на специальность «Русский язык», в школах также возобновилось преподавание русского языка. Чтобы объединить преподавателей русского языка по всей стране, в 1981 году была официально создана Китайско-русская исследовательская ассоциация преподавателей русского языка (КАПРЯЛ). За последние 20 лет под опекой и поддержкой Исследовательской ассоциации русскоязычное сообщество добилось обнадеживающих результатов в плане составления учебников, исследований в области теории языка, подготовки кадров и международных обменов [3].

В последние годы в Китае обучение русскому языку получило быстрое развитие. Однако учебным материалам не хватает новизны, отстает сфера подготовка преподавателей русского языка и привлечения новых педагогических кадров, студенческая структура нерациональная, что вкупе с влиянием эпидемии на академический обмен увеличило дефицит учителей русского языка в Китае. Преподавание в китайских вузах в силу возникших из-за эпидемии ограничений перешло с традиционного, аудиторного, на онлайн и гибридный форматы [2]. Экстренный и потому методически недостаточно продуманный переход к новым формам преподавания привел к снижению эффективности общения между преподавателями и учащимися. Концепции и методика обучения остаются традиционными. В ряде китайских вузов, где введено обучение русскому языку, используют результаты экзаменов студентов в качестве основного показателя оценки качества преподавательских курсов. Преподаватели сосредотачивают свои усилия на объяснении лексики и грамматики изучаемых письменных текстов, игнорируя развитие у студентов навыков аудирования, разговорной речи, чтения, письма, перевода и других практических языковых компетенций. Однообразие методов преподавания, отсутствие инноваций не способствуют росту интереса студентов к изучению русского языка и не создают мотивационный стимул к изучению русского языка

Сегодня преподавание русского языка хотя и развивается, но все-таки находится в невыигрышном положении по сравнению с преподаванием английского языка. Это следствие неблагоприятной ситуации в прошлом веке, для которого были характерны резкий рост и спад в изучении русского языка [2]. Однако нельзя игнорировать и нынешнюю ситуацию, когда русский язык из категории «большого языка» переведен в разряд «малые языки», что свидетельствует, на наш взгляд, об отсутствии рациональных подходов в области языковой политики.

Преподавание русского языка требует еще больших усилий. В июне 2021 г. главы Китая и России официально объявили о продлении «Китайско-российского договора о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве». В 2023 г. лидеры России и Китая встречались дважды. Всего за последние 10 лет руководители России и

Китая встречались в различных форматах более 40 раз, что приобретает особый символический характер в контексте задач внутреннего развития двух стран [4].

В условиях углубления политического взаимодоверия между Китаем и Россией развитие преподавания русского языка получает новые перспективы. В настоящее время изучение русского языка в учебных заведениях КНР значительно уступает по масштабам изучению английского языка. На фоне углубления китайско-российского стратегического партнерства и расширения стратегической взаимосвязи между китайским проектом «Пояс и путь» и созданным по инициативе российской стороны Евразийским экономическим союзом (ЕАЭС) потребность в знании русского языка уже вышла далеко за пределы овладения языком как средством коммуникации. Это, несомненно, огромная проблема для русистики в китайских вузах и русскоязычного образования в Китае в целом. Обучение русскому языку в вузах Китае, как показывает анализ педагогического опыта, может внести больший вклад в национальное возрождение, развитие и процветание страны только в том случае, если оно выходит за рамки своих собственных ограничений и объединяет воедино наследие, современные исследования и быстро развивающиеся инновации [1, 4].

Министерство просвещения Китая заявило в своем уведомлении об усилении обучения иностранным языкам: «Сейчас главная задача состоит в том, чтобы энергично развивать обучение английскому языку, но мы должны также уделять должное внимание обучению другим общеупотребительным языкам, таким как японский, французский, немецкий и русский».

Согласно неполным статистическим данным, в настоящее время в Китае насчитывается 168 колледжей и университетов с русскими специальностями, в том числе 162 колледжа и университета с специальностями бакалавриата, 62 колледжа с правом присуждения степени магистра по русскому языку и 16 колледжей с правом присуждения докторской степени по русскому языку и литературе. Несколько колледжей и университетов осуществляют прием докторантов по русскому языку и литературе на основе иностранных языков и литературы, языкознания, сравнительного литературоведения и других специальностей.

Последние данные показывают, что существует более 400 университетов, предлагающих государственное обучение на русском языке, по сравнению с сотней в предыдущие годы, а фактическое число студентов, выбравших русский язык в качестве государственного, в настоящее время составляет около 20 000 человек, некоторые из которых начинают с нуля. В сентябре 2000 года в Хэйлунцзянском университете, важной базе для обучения русскоязычных специалистов, Центр изучения русского языка и литературы, одобренный Министерством образования, был включен в план строительства ключевых исследовательских баз по 100 гуманитарным и социальным наукам [2,3].

Таким образом, причины популярности изучения русского языка в КНР следующие. Во-первых, это развитие политико-культурного сотрудничества. Например, во всех крупных городах Китая ежедневно издается пресса на русском языке. Помимо этого, уже более четырех лет на Пекинском телевидении идет передача «Русские страницы». Это способствует изучению русскому языку. Во-вторых, академическая мобильность студентов. На сегодняшний день большая часть китайской молодежи желают получить образование в России и выбирают ведущие вузы нашей страны. После окончания обучения часть китайских граждан остаются в России, чтобы трудоустроиться.

Литература

1. *Воскресенский А.Д.* Россия и Китай: теория и история межгосударственных отношений. М.: Моск. обществ. науч. фонд, Ин-т Дальнего Востока РАН, 1999. – 408 с.

2. *Капица М.С.* КНР: три десятилетия – три политики. М., 1979. – 574 с.

3. *Рахманин О.Б.* К истории отношений России – СССР с Китаем в XX веке. Москва: Памятники ист. мысли, 2002. – 512 с.

4. *Цветко А.С.* Советско-китайские культурные связи. Исторический очерк. М., 1974. – 131 с.

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ И ТИПИЧЕСКОЕ, ОБЪЕКТИВНОЕ И СУБЪЕКТИВНОЕ В ЖИВОПИСИ ПОРТРЕТА

Эзиева Саният Тохтаровна,

старший преподаватель кафедры ДПИ и дизайна Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, Карачаевск, Карачаево-Черкесская республика, Россия

E-mail: dpi_kcsu@mail.ru

Аннотация. В статье отмечается индивидуальное и типическое, объективное и субъективное в живописи портрета, которое связано с эмоционально-образным восприятием художника, его мировоззрением, мастерством. В статье анализируется художественный образ в портретной живописи и концентрированное выражение мироотношения художника как глубоко личное содержание, свойственная только ему манера постижения жизненных реалий.

Ключевые слова: изобразительное искусство, портрет, живопись, живопись портрета, художественный образ, индивидуальное, типическое, общее, единичное, объективное, субъективное, оригинальность.

Художественный образ является сложнейшим и многогранным продуктом творческой деятельности человека. Сущность и черты художественного образа изучают философы, эстетики, теоретики искусства, художники, педагоги и психологи.На сегодняшний день наукой накоплен огромный материал, так или иначе затрагивающий специфику и свойства художественного образа, но материал этот весьма разнороден, взгляды ученых порой противоречат друг другу.

В контексте нашего исследования, мы рассматриваем художественный образ с реалистических позиций, и определяем это понятие как средство и форму отражения действительности в искусстве, которое так же, как и искусство, является сложнейшим и многогранным продуктом творческой деятельности человека.

Художественный образ воплощает в себе единство общего и индивидуального. Индивидуальное (лат. неделимое) представляет собой неповторимое своеобразие конкретной личности во всей совокупности ее

унаследованных и приобретенных специфических особенностей и в живописи портрета связано с психологией индивидуальности. Часто под индивидуальностью в психологии подразумевается совокупность социально значимых отличий человека от других людей.

Применительно к живописи портрета индивидуальное – то, что отличает портретируемого и выделяет его из множества других людей, и которое не ограничивается лишь внешними признаками. Портрет предполагает и передачу внешнего сходства, и выражение свойств, сути, души человека, предполагает раскрытие личности – характера, психологии модели, то есть создание образа реального конкретного человека. Цель создания портретного образа – обнаружить «главную идею личности», сделать явным ее содержание [2, с.17].

Но наряду с неповторимым, индивидуальным своеобразием портретист выявляет в образе модели типические черты, признаки эпохи и социальной среды. Тип (греч. образ, форма, образец) человека в изобразительном искусстве рассматриваемся как «обобщенный образ, воплощающий характерные черты, признаки какого-либо общего класса или группы» [1, с. 448].

Общее (типическое) - это такое свойство, которое образуется путем отбора характерных существенных черт ряда людей, предметов, явлений, творческого соединения их и показа в образе одного человека, предмета, явления. Первостепенной задачей художественной типизации является выражение внутренней сущности, в изображении отдельного человека показать целые стороны общественной жизни, в индивидуальных лицах и характерах – возрастные, профессиональные, социальные, национальные типы. Художественный образ может выразить содержание психики целой социальной группы, нации, и это достигается путем не просто копирования отличительных признаков: цвета волос и кожи, цвета и формы глаз, роста, конфигурации, формы черепа, а за счет умелого использования художником выразительных средств изобразительного языка живописи, усиления образного воздействия, остроты и выразительности живописно-пластического языка [4, с. 17]. .

Итак, решение проблемы индивидуального и типического составляет неотъемлемую часть работы художника при создании образа. В работе, в самом ходе творческой мысли авторов непортретного и портретного образа, есть существенная разница, обусловленная известным различием задач. Если первый тяготеет к созданию индивидуализированного типа, то второй изображает типизированную индивидуальность.

Мастер собирательного образа идет от общего к частному – от типического к индивидуальному. У него сначала возникает отвлеченное представление о персонаже, а уже затем этот персонаж конкретизируется. У портретиста работа идет в другом порядке. Если, работая над собирательным образом, художник волен

наделять его характерными чертами не только одного, но и нескольких прототипов, то, создавая портрет, художник все необходимое извлекает из одного человека – оригинала.

Формирование художественного образа в живописи портрета представляет собой неразрывное единство объективных и субъективных начал. Объективное исходит из существующей независимо от сознания человека действительности. В живописном портрете характер и судьба человека проявляются в тесных пределах холста, в особенностях поворота, жеста, цвета, а мир, в котором живет портретируемый, спроецирован на фон, на предметную среду, пространство картины. Характер существования персонажа в окружающей действительности в художественном образе в живописи портрета определяют отношения предметных и пространственных форм, система живописных и пластических акцентов. Хороший портрет объективен и правдив, и содержит момент истинного знания оригинала, но внешняя схожесть является лишь первым шагом на пути к этой истине.

Субъективное начало связано с эмоционально-образным восприятием художника, его мировоззрением, мастерством. В художественных образах портретной живописи, свое концентрированное выражение находят глубоко личное содержание мироотношения художника, свойственная только ему манера постижения жизненных реалий. Создавая художественное произведение, его автор занят, в сущности, ничем иным, как поиском наилучшей индивидуализированной формы выражения собственных субъективных представлений о постигаемом фрагменте объективной действительности. Более того, выражая объективное в субъективном, художник вольно или невольно раскрывает в художественном образе самого себя, делая это с различной полнотой и глубиной. В частности, если художник создает портрет человека, то объективное в нем в какой-то мере является выражением субъективного – собственного «Я» автора.

Так или иначе, всякий художественный образ это, в конечном счете, есть ни что иное, как своеобразный автопортрет своего создателя. Эта «автопортретичность» присутствует в любом художественном образе, в любом портрете изначально, особенно в живописи портрета, как бы непроизвольно хранящая следы индивидуальной манеры мастера. Выбирая модель, художник готовится к тому, чтобы присущими ему средствами рассказать о ней на холсте языком живописи: цветом, композицией, трактовкой формы. «Автопортретичность» в создании художественного образа в живописи портрета может проявляться не только в отчетливости авторского понимания самой модели, но и в способе ее трактовки.

Образ, создаваемый художником - это не просто «самовыражение», не существующий независимо от внешнего мира материал сознания художника, а обязательно художественно созданная картина объективной реальности.

И объективное, и субъективное в художественном образе составляют органическое единство.

Диалектика объективного и субъективного пронизывая и содержание, и форму, всю структуру художественного образа, находит свое выражение и в таких факторах, как творческая манера и индивидуальный стиль художника. В субъективности художников выявляются многообразие и неисчерпаемое богатство природы творческого таланта, обнаруживаются разнообразные грани и оттенки эмоционально-оценочного восприятия и образного воплощения жизни.

Каждая личность, ее мир, ее внутренняя шкала ценностей, наконец, ее жизненный опыт неповторимы. И объективная действительность, существующая вне и независимо от желания художника, будучи отражена в художественном образе, преломляется мыслью, чувством, идеалами художника и обретает оригинальность. Поэтому мы можем утверждать, что художественный образ всегда неповторим, принципиально оригинален.

Каждый штрих, оттенок на портрете имеет огромное значение в раскрытии индивидуального образа личности. При анализе художественного образа становится ясно, что в портрете нет ничего несущественного. Поза, выражение лица, одежда и даже фон - всё служит воплощению характера. И все это создает ту живость и эмоциональное выражение на портрете.

Труд художника, направленный на изучение основ изобразительного мастерства, требует углубленного восприятия окружающей действительности. Изучение окружающего мира, в свою очередь, формирует у него художественно-образные идеи, которые материализуются в художественных образах. В этом процессе художник вступает во взаимоотношения не только с предметами изображения, но и со специфическими выразительными изобразительными возможностями материала. Художник не копирует натуру, а истолковывает её более простым и более выразительным языком.

Труд художника категорически чужд копированию, бесчувственному и бездумному воспроизводству очевидных, непосредственно данных и легко выявляемых параметров конкретных явлений. К тому же, художественному образу, как утверждает М.Б. Храпченко, «противопоказана старательная описательность, пунктуальная номинативность» [5, с. 85]. Художник творит, порожденные им образы, раскрывающие прообраз как нечто индивидуальное, по своей сути не могут повторить прообраз как таковой, как нечто единичное.

Система изобразительно-выразительных средств в художественном творчестве для выражения жизненной правды сочетает правдоподобие и условность в границах меры применения каждого из них. Абсолютизация правдоподобия ведет к натурализму, абсолютизация условности – к формализму, и то и другое – к лишению произведения искусства возможности выразить правду

жизни, в произведении искусства выступает как единство, сплав объективных сторон действительности и субъективного выражения авторского отношения к ней.

Художественный образ есть результат взаимодействия портретиста и модели. Одна и та же модель в живописном восприятии разных портретистов будет выглядеть по-разному, исходя из понимания своего героя. Художник, работая над портретом, не только более или менее объективно характеризует того или иного человека, но обычно выражает также свое к нему отношение, стремясь внушить его и зрителю. И дело, конечно, отнюдь не только в личных взаимоотношениях портретиста и портретируемого, но, прежде всего, в выражении в портрете эстетических идеалов, общественных взглядов художника.

Художник может подчеркнуть свою близость с оригиналом или выявить критическое восприятие. В руках художника-портретиста всегда есть средства возвеличить портретируемого или унизить его, выразить свое восхищение, свою любовь или презрение и ненависть. Он волен подчеркнуть какую-либо из сторон личности портретируемого и, наоборот, скрыть другие ее стороны. Реализм портрета заключается не только во внешнем сходстве, но, главным образом, в том, насколько оценка, данная художником, соответствует объективным качествам портретируемого.

Существование художественного образа зависит от многих факторов, среди них и структура реального прототипа образа, и особенности создателя этого образа, и сознание того, кто образ воспринимает. Портрет не может существовать в состоянии полного отчуждения от оценивающих его зрителей, но зрительская интерпретация далеко не всегда зависит от замысла художника: зритель «читает» портер по–своему и ищет в ней свой замысел. Известно, что художественный образ в форме единичного может выражать всеобщее. Образ является основной формой человеческого восприятия.

Особенности восприятия портрета зрителем влияют на соотношение художественного образа и образа, сложившегося в массовом сознании. В массовом сознании живописный портрет имеет одну задачу – зафиксировать облик, донести сходство, не просто физическое сходство, но и психологическое, полноту образа, совпадающего с уже укоренившимися представлениями о модели. Оценка зрителей определяет дальнейшую судьбу портрета, его самостоятельное бытие в историческом времени, когда автор уже не властен над моделью, ибо уже нет модели, а есть образ, живущий своей автономной жизнью.

Итак, характерные особенности художественного образа в живописи портрета заключаются в его основных чертах. Ими являются: 1) наличие индивидуального, типического, 2) наличие общего, единичного 3) единство объективного и субъективного 4) оригинальность; 5) наличие эстетического отношения художника к отображаемому.

Литература

1. Большая советская энциклопедия. Под ред. Б.А. Веденского. В 50-ти т. М.: Гос-ое научное издание БСЭ, 1956. Т. 41. – 660 с.

2. *Ельшевская Г.В*. Модель и образ. Концепция личности в русской и советской живописи / Г.В. Ельшевская. М.: Сов. художник, 1984. – 216 с.

3. *Михайлов А.А.* Художественный образ как динамическая целостность / А.А. Михайлов. М., 1976. – 134 с.

4. *Саяпина Е.И.* Живопись портрета: Учебное пособие. – Краснодар, Кубанский гос.ун-т, 2006. – 109 с.

5. *Храпченко М.Б.* Горизонты художественного образа / М.Б. Храпченко. М.: Изд-во «Художественная литература», 1982. – 334 с.

АБСУРД КАК СПОСОБ ОСМЫСЛЕНИЯ РЕАЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА Г. ПИНТЕРА

Гладков Андрей Игоревич,

аспирант 1 курса научной специальности 5.9.3. «Теория литературы»
Луганского государственного педагогического университета,
Луганск, Россия

E-mail: gladkov4@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению философии абсурда как способа осмысления реальности на примере творчества английского драматурга Г. Пинтера. В данной статье рассматриваются стилистические и эмотивные особенности творчества Г. Пинтера на основе произведений «Комната», «Тупик», «Хранители» и т.д. Приводится анализ интертекстуальных элементов в работах Г. Пинтера в связи с близостью его творческого метода к другим представителям течения абсурдизма.

Ключевые слова: театр абсурда, алогичность, драматургия, постмодернизм, реальность.

Актуальность исследуемой проблемы заключается в том, что на примере творчества английского драматурга Г. Пинтера анализируется специфика абсурда в художественных произведениях, что позволяет интерпретировать фундаментальные вопросы смысла жизни, исследовать внутренние и внешние конфликты в мировосприятии литературных персонажей. Цель нашего исследования состоит в последовательном анализе философии абсурда на примере творчества Г. Пинтера как способа осмысления объективной реальности, что позволяет выделить аспекты психологической и социальной действительности.

Проблематика философии абсурда в художественных произведениях является достаточно изученной, что определяет исследовательских интерес к проблематике. Анализирование различных эстетических и философских элементов абсурда отмечается на примере работ таких исследователей, как М.М. Бахтин, Е.Н. Строганова, А.А. Кобринский, Д.В. Токарев, О.Д. Буренина, Р.С. Урухова и т.д. Однако в имеющихся работах по анализируемой проблематике не были целостно изучены формы абсурда в творчестве Г. Пинтера, что дает возможность

выявить интертекстуальные и культурологические связи его произведений с работами других представителей абсурдистского течения.

Изначально философия абсурда исследовалась в литературоведении на основании содержания творчества английского писателя Льюиса Кэрролла, автора известного произведения «Алиса в Стране чудес», а также на примере общеевропейских традиций развития абсурда в литературе. Е.В. Клюев в работе «Теория литературы абсурда» рассматривает английский классический абсурд конца XIX века на примере творчества Льюиса Кэролла и Эдварда Лира. По мнению Е.В. Клюева, абсурд в художественных произведениях является формой осмысления реальности с переплетением ирреальных элементов, что позволяет авторам совместить фантастическое, сказочное с объективным и повседневным [3]. К изучению специфики абсурда обращался также М. Эсслин, написавший монографию «Театр абсурда», в рамках которой осуществляется рассмотрение философии абсурда на примере театрального искусства. По мнению М. Эсслина, основными особенностями художественных произведений, в которых отмечаются абсурдистские компоненты, являются нелогичность фактических ситуаций, непредсказуемость сюжета, символичность сюжетов и т.д. [10]

Мы в своих научных исследованиях определяем абсурд как форму осмысления реальности при помощи символических, ирреальных элементов, раскрывающихся через экзистенциальные, метафорические нарративы. Понимание абсурда связывается с различными философскими течениями, позволяющими интерпретировать такие понятия, как «реальное», «бытие», «мировосприятие» и т.д. Поэтому осмысление абсурда в литературных произведениях синтезируется с философскими формами понимания объективной действительности. Одним из основоположников экзистенциального обоснования абсурда является французский писатель А. Камю. В концепции А. Камю реальность представляет собой форму существования человека, в рамках которой осуществляется познание, социальное и психологическое взаимодействие. А. Камю полагал, что абсурд является механизмом осмысления объективного мира, возникая при этом из противоречия между человеком и реальностью. Абсурд позиционируется французским экзистенциалистом как явление, которое распространяется из стремления человека найти смысл жизни, которого, согласно экзистенциальной философии, не существует [2]. А. Камю подчеркивает, что мир лишен объективного смысла, само существование человека ограничено социальными рамками жизнедеятельности, если люди пытаются найти бытийный смысл, то они сталкиваются с ощущением абсурда, своей беспомощностью и внутренним страхом.

В художественных произведениях Г. Пинтера абсурд представляет собой способ осмысления прошлого и настоящего, его герои находятся в состояниях рефлексии по отношению к собственному жизненному опыту, а также к социально-психологическим особенностям объективной реальности. В раннем творчестве

английского драматурга Г. Пинтера прослеживается соотношение реалистических и абсурдистских традиций. Литературовед О.В. Бухач подчеркивает следующее: «Драматургию Гарольда Пинтера можно рассматривать как эстетическую реакцию на ключевые драматургические каноны довоенной английской драматургии» [1].

В ранних пьесах Г. Пинтера четко организовано пространство, но хронотоп произведений драматурга не является целостным на основании того, что читатель не может определить временные категории. Время в пьесах Г. Пинтера существует в восприятии героев, их понимании внешнего мира [5]. Например, в драме «Комната» (1957) автор обращается к наглядным ресурсам натурализма. Г. Пинтер изображает ограниченное пространство с фотографической точностью – комнату, за пределы которой боится выходить главная героиня произведения Роуз. Автор последовательно описывает все объекты в реальном пространстве именно потому, что пределы комнаты являются границами мышления героини. Роуз находится в состоянии противоречия между собственным внутренним миром и объективной реальностью. Абсурдность осмысления внешней среды в ранней пьесе Г. Пинтера «Комната» заключается заменой жизни метафизическими нарративами. Н.А. Муратова подчеркивает, что для творчества Г. Пинтера характерно доминирование натуралистических мотивов, позволяющих описать внутреннюю опустошенность персонажей [4]. Для сюжетов Г. Пинтера абсурдность заключается в отсутствии у героев эмоциональных переживаний, поэтому абсурд в творчестве драматурга заключается в том, что «прошлого у его героев быть не может» [4]. Персонажи находятся в состоянии «присвоения пространства», что лишает их способности к ощущению чувств и эмоций [4].

На творчество Г. Пинтера повлияли мировоззренческие черты театра абсурда, выраженные в художественных произведениях С. Беккета, Л. Пиранделло, Э. Ионеско и т.д. Об этом свидетельствует наличие интертекстуальных элементов на содержательных и эмотивных уровнях пинтеровского текста. Подобно С. Беккету и Э. Ионеско, автор исследует темы человеческой неопределенности в обществе, что позволяет ему выделить аспекты абсурдности бытия. Например, в художественных произведениях «Комната» и «Тупик» Г. Пинтер описывает состояние опасности, угрозы, что интертекстуально связывается с контекстом пьесы С. Беккета «В ожидании Годо», где персонажи находятся в состоянии ожидания и неизвестности. По нашему мнению, концепт неопределенности является свойственным для философии абсурда, проявляющейся в фабульных структурах художественных произведений. Литературные персонажи, возникающие в абсурдистских текстах, не могут целостно анализировать реальность, сталкиваясь постоянно с противоречиями и собственным страхом.

В произведениях Г. Пинтера прослеживается сочетание комического и трагического, что является характерным для поэтики абсурда в литературе.

Подобно Л. Пиранделло, пытающего осмыслить границы и рамки между реальностью и иллюзорностью, Г. Пинтер часто использует элементы сатирического высмеивания и черного юмора, создавая при этом ситуации, в которых читатель одновременно может испытывать ощущение комизма и страха. По нашему мнению, интертекстуальные связи в художественных произведениях Г. Пинтера с творчеством других представителей философии абсурда заключаются в том, что сам автор неоднократно затрагивает проблематику подлинности реальности, анализирует состояние настоящей или ложной действительности. В работах драматурга Л. Пиранделло таких как «Шесть персонажей в поисках автора» ставится риторический вопрос «что есть реальность?». Г. Пинтер обращается также к этому вопросу, исследуя каким образом личностное восприятие формирует понимание реальности в сознании человека. Это отмечается на примере таких художественных произведений, как пьесы «Хранители» и «Любовники», в которых герои постоянно анализируют внешний мир, пытаясь понять свое предназначение в нём.

Интертекстуальные элементы в текстах Г. Пинтера, связывающие его творчество с развитием абсурдистских течений в художественной литературе, отмечаются не только на примере содержательных элементов, но и на уровне формальной организации текстов. Например, это проявляется в специфической структуре диалогических реплик персонажей, выстроенных преимущественно на алогичных принципах. В пьесе Э. Ионеско «Лысая певица» повседневные диалоги героев трансформируются в бессмысленную коммуникацию, что стилистически связывается с формами пинтеровского стиля, для которого характерно, что диалог скрывает больше, чем рассказывает. То есть коммуникация между персонажами может не носить очевидного смысла, при этом алогичность диалогов демонстрирует собой отношение автора к пониманию внешнего мира, находящегося в состоянии хаотичности и абсурда.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что отдельные элементы драмы абсурда – стилистические и эстетические – получили широкое распространение в творчестве английского драматурга Г. Пинтера. В художественных произведениях автора, абсурд представляет собой форму осмысления внешнего мира через бессмысленность ситуаций, алогичность сюжета. Абсурд в произведениях Г. Пинтера становится инструментом анализа привычных норм жизни, рационального порядка, иллюзорности бытия. Через абсурд автор исследует такие фундаментальные вопросы, как идентичность человека, страх перед неизвестностью, хрупкость человеческих взаимоотношений. В его пьесах отображается совокупность тревожных тенденций социума, проявляющихся в изменении форм коммуникации и бытия человека. Также нами были отмечены интертекстуальные элементы, позволяющие отметить взаимосвязь художественного метода Г. Пинтера с творчеством других представителей абсурда, что выражается в смежных механизмах осмысления объективной реальности через абсурдистскую эстетику.

Литература

1. *Букач О.В.* Особенности идиостиля г. Пинтера и их отражение в переводе на русский язык (на материале оригинального и переводного текстов пьесы «Betrayal» / «Предательство») // Известия Восточного института. 2015. № 4 (28). – 21 с.

2. *Камю А*. Миф о Сизифе. Эссе об абсурде // Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. – М.: Политиздат, 1990. – С. 23-100.

3. *Клюев Е.В*. Теория литературы абсурда.: УРАО; Москва; 2000. – 148 с.

4. *Муратова Н.А., Жиличев П.Е.* Двое в комнате: категория пространства в драматургии Гарольда Пинтера // Новый филологический вестник. 2016. №1 (36). – 31 с.

5. *Сенькова О.Ф.* Синтез абсурда и реализмав постабсурдистской драме Гарольда Пинтера / О.Ф. Сенькова // Наука - образованию, производству, экономике : Материалы XXI (68) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов: в 2 томах, Витебск, 11–12 февраля 2016 года / Редколлегия: И.М. Прищепа (гл. ред.), В.Я. Кузьменко, В.М. Шорец, Е.Н. Залесская, И.А. Шарапова, С.А. Моторов, В.Г. Шпак, А.А. Бочков, Ю.П. Беженарь, С.В. Николаенко. Том 1. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2016. – С. 159-161.

6. *Спыну Л.М.* В поисках истины: философия «Абсурда и свободы» А. Камю // Вестник РУДН. Серия: Философия. 2012. №3. – 38 с.

7. *Томская Н.Н*. Библейский интертекст в поэтике драмы абсурда С. Беккета / Н.Н. Томская // Три «Л» в парадигме современного гуманитарного знания: лингвистика, литературоведение, лингводидактика: Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 23 ноября 2023 года. – М.: ООО «Языки Народов Мира», 2024. – С. 345-352.

8. *Томская Н.Н.* Литературные истоки британской драмы абсурда / Н.Н. Томская // Большая конференция МГПУ: сборник тезисов. В 3 т., Москва, 28–30 июня 2023 года. Том 3. – М.: Издательство ПАРАДИГМА, 2023. С. 197-200.

9. *Трунилина М.И.* Принцип алогизма в европейском театре абсурда и русской драме 30-50-х годов XX века / М. И. Трунилина // Мировая литература в контексте культуры. – 2024. – № 18(24). – С. 72-77.

10. *Esslin M.* The Theatre of the Absurd. - New York: Vintage Books, 2001. – 408 p.

11. *Pinter H*. Various Voices: Prose, Poetry, Politics / H. Pinter. – London: Faber & Faber, Incorporated, 2013. – 320 p.

ПОНЯТИЕ «КОНСТРУКТИВНОЕ ОБЩЕНИЕ»

Шипачева Ксения Георгиевна,

студент группы СДО-21
Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова,
Симферополь, Республика Крым, Россия

E-mail: shipacheva2004@mail.ru

Ляшенко Александра Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент
Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова,
Симферополь, Республика Крым, Россия

E-mail: shipacheva2004@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты понятия «общение», «навык», «конструктивное общение». Рассматриваются основные принципы конструктивного общения, его преимущества.

Ключевые слова: общение, конструктивное общение.

Вся наша жизнь строится на повседневных взаимодействиях с людьми. Мы приобретаем навыки любви, творчества и принятия решений, общаясь с учителями, друзьями, взрослыми и другими индивидами. В данном контексте навыки общения имеют ключевое значение для достижения стабильности, комфорта и счастья как в личной жизни, так и в обществе.

Общение является основным аспектом психического и социального развития человека. Эти навыки необходимы каждому для полноценного и продуктивного взаимодействия с окружающими и успешной адаптации в социуме. Общение представляет собой обязательное условие нормального развития личности как члена общества и как уникальной индивидуальности. Оно также оказывает влияние на психическое и физическое здоровье, служа средством познания как других людей, так и самого себя [9].

В психологии общение рассматривается как процесс взаимодействия между людьми, в рамках которого происходит обмен информацией, обладающей

эмоциональной или познавательной ценностью. В ходе этого взаимодействия формируются и проявляются основы общения [1].

Существуют различные подходы к определению общения. В 1970-х годах А.А. Леонтьев создал теоретическую концепцию общения, расширяя свою теорию речевой деятельности. Он считал общение системообразующим понятием и одной из центральных категорий как современной психологии, так и других наук о человеке. По его определению, общение — это «система целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие между людьми в коллективной деятельности, реализующих общественные и личные психологические отношения с использованием специфических средств, прежде всего языка» [5].

Леонтьев также предлагает обобщающее определение общения: «Общение – это процесс установления и поддержания целенаправленного контакта между людьми, имеющими психологическую связь друг с другом, с использованием различных средств. Этот контакт может либо изменять ход совместной деятельности через согласование индивидуальных действий, либо совершать целенаправленное воздействие на формирование и изменение личности в процессе коллективной или индивидуальной, но социальной деятельности» [3].

Основываясь на своих концепциях, А.А. Леонтьев выявляет три вида общения: социально ориентированное, способствующее общественным отношениям и социальному взаимодействию; групповое предметно ориентированное, которое активно вовлечено в совместную трудовую деятельность и решает задачи коллектива; и личностно ориентированное общение, представляющее взаимодействие индивидов, которое может быть как деловым, так и неформальным, включающим "выяснение отношений" (модальное общение) [4].

А.А. Бодалев рассматривает общение как процесс взаимодействия между людьми, при котором осуществляется обмен информацией с использованием различных коммуникативных средств для формирования определённых взаимоотношений [6].

Из-за сложности определения конструктивного общения в научной литературе было предложено множество подходов к его описанию. Один из таких подходов был разработан О.Н. Ракицкой, которая решала проблему через анализ деструктивного общения, что помогало лучше понять природу конструктивного общения [7].

К. Паттерсон охарактеризовывает конструктивное общение как процесс, в ходе которого создаётся новый диалог между людьми, формирующий уникальные связи. Совместное создание чего-то по-настоящему творческого укрепляет эти связи, делая их устойчивыми даже в отсутствие непосредственного общения [8].

По мнению Н.В. Бордовской, конструктивное общение включает в себя «позитивное» взаимодействие, основанное на умении выражать свои мысли без осуждения и личных оценок в отношении поступков других. Это также подразумевает способность слушать и понимать, наблюдать и осмысливать. Важным аспектом является контроль своих эмоций и адекватная реакция на услышанное или увиденное [2].

Конструктивное общение способствует личностному развитию и самосовершенствованию, предоставляя инструменты для эффективного взаимодействия с окружающими. Один из важнейших аспектов формирования конструктивного общения у школьников заключается в ознакомлении их со способами поведения и взаимодействия с другими людьми [10].

И.А. Зимняя определяет оптимальное педагогическое общение как взаимодействие учителя с учениками, которое создает наилучшие условия для развития их мотивации и творческого подхода к учебе. Такое общение способствует формированию личности школьника, создает положительную эмоциональную атмосферу, управляет социально-психологическими аспектами коллектива и позволяет педагогу наиболее эффективно использовать свои личные качества. Следовательно, личность преподавателя становится ключевым инструментом в процессе обучения [11].

Основываясь на этом определении, конструктивное педагогическое общение можно охарактеризовать как целенаправленное и осмысленное взаимодействие учителя с учениками, которое создает комфортную эмоциональную обстановку в классе, способствует всестороннему развитию личности учащегося, его мотивационным и творческим аспектам и максимально использует индивидуальные качества самого педагога. Таким образом, можно выделить основные характеристики конструктивного общения между учителем и учениками: оно создает положительный психологический климат в классе, способствует всестороннему развитию учеников, влияет на формирование их учебной мотивации и развитие творческих способностей, а также открывает возможности для полного раскрытия талантов учителя.

Заключение.

В ходе анализа понятий общения и конструктивного общения можно выделить несколько ключевых выводов. Во-первых, общение является многогранным процессом, который включает не только передачу информации, но и взаимодействие между людьми, основанное на взаимопонимании и уважении.

Конструктивное общение предполагает способности к разрешению конфликтов и достижению согласия на основе открытости и честности. Этот подход способствует созданию доверительной атмосферы, в которой участники могут свободно выражать мнения и находить компромиссы. Таким образом,

навыки конструктивного общения не только помогают избежать недоразумений, но и укрепляют связи между людьми, обеспечивая гармоничное взаимодействие в разных сферах жизни.

В целом, качественное общение является залогом успешного взаимодействия в личной и профессиональной сферах, что подчеркивает необходимость постоянного развития и совершенствования навыков в этой области.

Литература

1. *Корягина Н.А.* Психология общения: Учебник и практикум / Н.А. Корягина, Н.В. Антонова, С.В. Овсянникова. Люберцы: Юрайт, 2015. – 301 с.

2. *Коноваленко М.Ю., Коноваленко В.А.* Психология общения: Учебник. Люберцы: Юрайт, 2016. – 468 с.

3. *Леонтьев, А.А*. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. М.: Просвещение, 2005. – 240 с.

4. *Леонтьев А.А.* Психология общения /А.А. Леонтьев. М.: Смысл, 1997. – 284 с.

5. *Леонтьев А.А.* Психология общения /А.А. Леонтьев. М.: Смысл, 1997. – 365 с.

6. *Бодалев А.А.* Личность и общение: монография. М.: Педагогика, 2013. – 277 с.

7. *Ракитская О.Н*. Конструктивное общение как цель и средство работы практического психолога в учреждениях уголовно-исполнительной системы [Электронный ресурс] / Оксана Ракитская. // Прикладная Юридическая Психология. 2019. № 2 (47).

8. *Паттерсон К*. Трудные диалоги. Что и как говорить, когда ставки высоки [Текст] /К. Паттерсон, Д.Гренни, Р. Макмиллан, Л. Свитцлер. 2-е изд. М. : Манн, Иванов и Фербер,2014. – 165 с.

9. Общение и формирование личности школьника. / Под ред. Бодалева А.А., Кричевского Р.Л. М.: Изд-во МГУ, 1987. – 244с.

10. *Григорьева Т.Г., Усольцева Т. П.* Основы конструктивного общения.: Издательство Новосибирского Университета, 1999. – 68 с.

11. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. 3-е издание, пересмотренное. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 207 с.

РАЗДЕЛ VII

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИКИ В ОБЛАСТИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО И ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В ПОИСКАХ ПУТЕЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Закиева Рафина Рафкатовна

доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры «Промышленная электроника»
Казанского государственного энергетического университета,
лауреат Медали «Молодым ученым за успехи в науке» РАО 2024 года,
Казань, Россия

E-mail: rafina@bk.ru

Аннотация. В работе определена теоретико-концептуальная основа управления качеством образования; рассмотрены результаты исследования научных основ профессионального образования как системы подготовки инженерных кадров; проанализированы современные проблемы подготовки инженерных кадров.

Ключевые слова: качество образования, методология, инженерно-техническое образование, профессиональное развитие, профессиональная компетентность инженера.

Введение. Что сегодня происходит с дидактическими принципами? Традиционно для высшей школы это принцип фундаментальности и сегодня как-никогда актуальный, особенно в инженерной школе – это принцип практикоориентированности. Эти два принципа начинают входит в противоречие, в дисбаланс. Принцип фундаментальности знаний подразумевает глубокое и

систематическое изучение основ науки или предметной области, понимание взаимосвязей и закономерностей. Это обеспечивает формирование прочного базиса для дальнейшего обучения и профессионального развития. Фундаментальные знания включают в себя изучение базовых понятий, теорий, законов и принципов, которые являются основой для более сложных и специализированных областей. Принцип практикоориентированности, с другой стороны, подчеркивает необходимость связи обучения с практикой, применения теоретических знаний в реальных ситуациях. Эта связь может быть установлена через решение практических задач, участие в проектах, стажировки, работу над реальными кейсами и т.д. Такой подход помогает студентам лучше понять, как теоретические знания могут быть применены на практике, и развивает их профессиональные навыки. Противоречие между этими двумя принципами заключается в том, что фундаментальность знаний может привести к отрыву от практики, когда студенты изучают слишком много теории без понимания того, как это применимо в реальной жизни. С другой стороны, если обучение полностью ориентировано на практику, есть риск упустить важные теоретические основы, которые необходимы для глубокого понимания предмета и профессионального роста.

В современном мире, где технологии и информация развиваются очень быстро, принцип фундаментальности знаний может терять свою актуальность. Многие новые области науки и техники развиваются так быстро, что базовые знания могут стать устаревшими раньше, чем студенты получат возможность их применить. В таких условиях принцип практикоориентированности становится более важным. Он позволяет студентам быстрее адаптироваться к новым условиям работы и быть более конкурентоспособными на рынке труда. Однако, это не означает, что нужно полностью отказаться от принципа фундаментальности. Важно найти баланс между этими двумя подходами, чтобы обеспечить качество образования и подготовить студентов к успешной карьере.

Материалы и методы. Были использованы теоретические методы исследования: анализ философской, педагогической, социологической литературы, государственных и нормативных документов, сопоставление, обобщение, экстраполяция, классификация и преобразование.

Результаты исследования. А что же такое, собственно говоря, в педагогике «система» управления качеством образования? И чем, например, она отличается от концепции или, скажем, модели? Система управления качеством образования - совокупность управляющих подсистем (управление содержательным компонентом подготовки инженера; управление процессуальным, технологическим компонентом системы подготовки инженера; управление развитием цифровой образовательной среды; управление культурно-образовательным пространством развития личности инженера) и механизмов их

корректировок, образующих сложный многомерный модульный конструкт, системообразующим фактором которого является оценка профессионального развития студента. Концепция – это основная мысль теории, которая раскрывает сущностные характеристики целей и средств управления процессом воспитания компетентностного специалиста, говорит о том, какие необходимо создать условия для его личностно-ориентированного и профессионального развития с помощью механизма управления. «Составными частями» этого механизма выступают: выявление состояния (ситуации) развития студента, причин его отклонения от требований стандарта, выработка рекомендаций по устранению пробелов путем нововведений, внесение корректировок в содержательные и процессуальные компоненты системы подготовки будущего инженера. Модель, в свою очередь, представляет собой технологическое, нормативное преставление концепции, которая раскрывает алгоритм, логику и последовательность действий при оценивании сформированности профессиональной компетентности и последующей корректировки.

Относительно использования понятий «профессиональное развитие», «профессиональная компетентность инженера», «готовность к инженерной деятельности», отметим то новое, что добавлено или на чем сделан нами акцент при трактовке этих понятий. Основу профессионального развития инженера и показателем результативности этого процесса является овладение инженерной деятельностью во всей ее целостности, то есть не только процессуальными, но ценностно-смысловыми и гуманитарными компонентами. В данном контексте мы предлагаем свое определение профессиональной компетентности инженера, которое отличается от традиционных определений, и определяем ее как особый компонент содержания образования, освоение которого свидетельствует о высшей степени готовности выпускника к выполнению профессиональных функций в конкретной области (профиле) подготовки и его способности создавать «инженерный продукт» в определенной сфере. В понятии «готовность к инженерной деятельности» отражается практическая им мотивационная готовность к принятию миссии инженера. Взаимосвязь всех данных понятий в том, что они раскрывают различные грани единого целого – образованности инженера. На основе этих определений мы стремимся получить не «суммативную», а комплексную оценку профессиональной подготовки инженера, которая будет учитывать его смысловую позицию, знание основ инженерной деятельности, опыт решения профессиональных задач, навыки самоорганизации и самоконтроля.

Обсуждение результатов. В современной науке невозможно создать новое знание без использования уже существующего, исследование не будет полноценным без тщательного анализа теоретических работ, проведенных в различных отраслях научного знания. Наиболее значимыми для подготовки инженерных кадров являются следующие концептуальные положения:

– Льва Семёновича Выготского [4]. Положение о процессе развития человека и его личности гласит, что по мере накопления опыта и знаний, участия в различных видах деятельности и взаимодействия с окружающими, человек осваивает новые навыки и умения, формирует собственное мировоззрение и убеждения. Этот процесс становления личности происходит постепенно, через постоянное обучение и практику, и включает в себя несколько этапов и уровней («зона ближайшего развития»). На каждом этапе развития человек приобретает определенные компетенции и способности, которые позволяют ему успешно справляться с новыми задачами и вызовами. Если сегодня человек успешно сотрудничает с другими людьми в какой-то области, то, опираясь на полученный опыт и знания, он с большой вероятностью сможет самостоятельно выполнить задачи и в будущем. Таким образом, данное положение для нашего исследования подчеркивает, что процесс развития личности является непрерывным и поступательным, а успешное освоение новых видов деятельности и навыков способствует расширению возможностей человека, его самореализации и самосовершенствованию;

– Александра Михайловича Новикова [8], а затем его последователя Дмитрия Александровича Новикова. Используя методы кибернетики и теории систем, ученые предлагают рассматривать образовательный процесс как сложную систему, состоящую из множества элементов и взаимосвязей между ними. Это позволяет педагогу более эффективно управлять процессом обучения, учитывая все его особенности и возможные проблемы. Системный анализ и теория управления также играют важную роль в концепции Новикова, которые позволяют оценивать эффективность образовательных программ, методов и подходов, а также разрабатывать оптимальные стратегии управления образовательным процессом. Концепция, предложенная отцом и сыном, в области кибернетики, теории систем, системного анализа и теории управления сыграло важное значение для развития педагогики и повышения качества образовательного процесса;

– Сергея Леонидовича Рубинштейна [10]. Теория деятельности, которая стала основой для многих современных подходов к изучению личности и её развития. Он утверждал, что деятельность является основой формирования личности, и что именно в процессе деятельности происходит развитие новых качеств и свойств личности. Новообразование в воспитаннике — это новое качество или свойство, которое формируется в результате деятельности. Согласно теории деятельности, переживание является одним из основных механизмов формирования новообразований, так как оно позволяет человеку осознать свои действия и их результаты. Переживание выступает строительным материалом личностных свойств, так как в процессе переживания человек может осознать свои чувства, эмоции и мысли, что способствует формированию новых качеств личности;

– Алексея Николаевича Леонтьева [7] и его последователей. Структура личности человека формируется в процессе его жизни и деятельности в обществе, а не определяется только его генами или задатками. Она складывается из множества факторов, включая знания, навыки, опыт, ценности и убеждения, которые человек приобретает в ходе своего развития. Основу личности составляет предметная деятельность - процесс взаимодействия человека с окружающей средой и предметами, который реализуется через различные виды деятельности, такие как труд, общение, игра и т.д. Эти деятельности выстраиваются в определенную иерархию в зависимости от их значимости для человека и общества. Человек находится в системе общественных отношений, которые определяют его место и роль в обществе. Некоторые из этих отношений являются ведущими, определяющими направление и характер деятельности человека, в то время как другие отношения могут быть подчиненными, менее значимыми. В целом, структура личности человека является сложной и многогранной, она постоянно развивается и изменяется под воздействием различных факторов, включая социальные, культурные, экономические и психологические;

– Виктора Александровича Болотова [3]. Автор активно разрабатывает и развивает идеи компетентностного подхода. Он предлагает рассматривать компетенции как интегрированные характеристики личности, включающие знания, умения, навыки, ценности и опыт деятельности, которые необходимы для успешного выполнения определенных задач и решения проблем в различных областях жизни. Болотов также подчеркивает значимость формирования ключевых компетенций, которые являются универсальными и применимыми в различных ситуациях. К таким компетенциям относятся коммуникативная, информационная, социальная, самообразовательная и другие. Кроме того, Виктор Алесандрович обращает внимание на необходимость оценки результатов образования с точки зрения сформированности компетенций. Он предлагает использовать для этого различные методы и инструменты, такие как наблюдение, тестирование, защиту проектов, анализ портфолио и др.;

– Владислава Владиславовича Серикова [11]. Выделяет три основных направления в понимании личностно-ориентированного подхода в образовании: 1. Общегуманистический подход, основанный на уважении к личности обучающегося, его правам и достоинствам. Этот подход предполагает выбор образовательных маршрутов и учебных планов с учетом индивидуальных особенностей и потребностей каждого учащегося. 2. Подход, рассматривающий личностно-ориентированное образование как цель педагогической деятельности. Такой подход предполагает стремление воспитать свободную, творческую личность, способную к саморазвитию и самоопределению. 3. Подход, связанный с созданием специальных образовательных систем, направленных на развитие личности. Этот подход подразумевает создание условий для самоактуализации и

самореализации каждого обучающегося, а также для формирования у него определенных компетенций и навыков;

– Владимира Игоревича Блинова [2]. Один из ведущих специалистов в области цифровой дидактики. Он активно занимается исследованиями и разработками в сфере электронного обучения, а также разработкой новых методов и подходов к обучению с использованием цифровых технологий. Ученый считает, что цифровая дидактика должна быть основана на принципах интерактивности, адаптивности и персонализации обучения. Он также подчеркивает важность использования открытых образовательных ресурсов и технологий дистанционного обучения;

– Вадима Семёновича Леднёва [6], который занимался вопросами содержания образования и его культурологическим подходом. Он предложил иерархическую структуру содержания образования, включающую шесть уровней. Каждый уровень имеет свои цели и задачи, направленные на формирование всесторонне развитой личности.

– Вадима Сергеевича Аванесова [1]. Ученый занимается исследованиями в области оценки качества образования и разработкой методов и инструментов для измерения образовательных результатов. Педагогическая квалиметрия — это наука об измерениях и оценке качества образования. Она включает в себя разработку методов и процедур для измерения различных аспектов образовательного процесса, таких как учебные достижения, уровень профессиональной подготовки, удовлетворенность обучающихся и другие. Роль педагогической квалиметрии в определении качества образования очень важна. Она позволяет получить объективную информацию о том, насколько эффективно работает образовательная система, какие есть проблемы и как их можно решить. Кроме того, педагогическая квалиметрия помогает определить, какие образовательные программы наиболее эффективны и какие методы обучения лучше всего использовать;

– Валентина Михайловича Полонского [9], который внес значительный вклад в разработку понятийно-терминологического аппарата педагогической квалиметрии, включая такие понятия, как «качество образования», «квалиметрия образования», «оценка качества образования» и другие [21]. Валентин Михайлович также занимается разработкой методов и инструментов для измерения и оценки качества образовательного процесса.

– Владимира Петровича Зинченко [5]. Ученый проводил исследования в области эргономики и инженерной подготовки. Предложенным им принципы используются на протяжении всего процесса разработки, начиная с определения задач и заканчивая проверкой прототипа.

– Василия Александровича Сухомлинского [12]. Его главным принципом было признание личности ребенка высшей ценностью. Он утверждал, что знания,

должны быть применимы в реальной жизни, труд является основой воспитания и развития личности. В своих работах ученый уделял большое внимание учету индивидуальных особенностей каждого ребенка.

А также других ученых, работающих в области управления качеством профессионального образования, диагностики, оценки качества, изменений и тенденций развития образования.

Заключение. Мир постоянно меняется, и современная социокультурная среда требует развития новых концепций, образовательных моделей и теорий. Это необходимо для того, чтобы образование было более эффективным и соответствовало требованиям времени. Опираясь как на теоретические исследования, в частности, на достижения современной теории и другие результаты философского осмысления практической реализации человеческой деятельности, так и на обширную практическую базу инженерной подготовки, можно сделать вывод о необходимости изучения вопроса управления качеством образования на основе интегральной оценки (учитываются не только стандартные показатели успеваемости студента, такие как общая готовность к решению профессиональных задач, но и другие аспекты его развития) профессионального развития студентов.

Литература

1. *Аванесов В.С.* Проблема качества педагогических измерений / В.С. Аванесов // Педагогические измерения. 2009. № 2. С. 17-36.

2. *Блинов В.И.* Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации / В.И. Блинов, И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 4–25.

3. *Болотов В.А*. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. 2003. № 10. С. 8-14.

4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.

5. *Зинченко В.П.* Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 666 с.

6. *Леднев В.С.* Содержание образования / В.С. Леднев. – Москва: Высшая школа, 1989. – 360 с.

7. *Леонтьев А.Н.* Образ мира / А.Н. Леонтьев. – Москва: Педагогика, 1983, с. 251-261.

8. *Новиков А.М.* Методология научного исследования / А.М. Новиков, Д.А. Новиков // Стратегические приоритеты. 2014. № 2. С. 159-161.

9. *Полонский В.М.* К актуальности диссертационных исследований / В.М. Полонский // Асимметрия. 2022. Т. 16. № 3. С. 31-42.

10. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 718 с.

11. *Сериков В.В.* Риски в условиях цифровой трансформации профессионального образования / В. В. Сериков, Р. Р. Закиева // Ценности и смыслы. 2022. № 4. С. 99-110.

12. *Сухомлинский В.А.* Методика воспитания коллектива/ В.А. Сухомлинский. – Москва: Просвещение, 1981. – 192 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИКИ В ОБЛАСТИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ван Сюйлун

аспирант 1 года обучения
факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

E-mail: 79858247808@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются современные педагогические подходы, применяемые в естественно-научном образовании, включая STEM- и STEAM-модели, проектное и проблемно-ориентированное обучение, а также практики из китайского и российского опыта, направленные на повышение мотивации обучающихся, развитие критического мышления и формирование устойчивого интереса к естественным наукам. Сделан акцент на интеграцию теоретических знаний с практическими навыками через междисциплинарные проекты и исследования [1], [2].

Ключевые слова: естественно-научное образование, педагогические подходы, STEM, цифровые.

1. Современные педагогические подходы.

STEM и STEAM-образование.

STEM-образование – это образовательный подход, основанный на интеграции четырёх дисциплин: науки (Science), технологий (Technology), инженерии (Engineering) и математики (Mathematics). STEAM – это расширенная версия STEM, в которую добавлен компонент искусства (Arts), акцентирующий внимание на творческом и креативном мышлении[3].

Эти подходы помогают «склеить» науки в единую картину, где физика, биология, химия, математика и технологии не существуют по отдельности, а работают в связке. Это, конечно, не просто модное слово, а реальная возможность для учеников научиться решать конкретные задачи, объединяя знания разных

областей. Важно, что через такие проекты ребята не просто учат теорию, а реально применяют её в создании новых технологий или решении жизненных проблем. А добавление искусств в STEAM делает образование ещё более многогранным, давая возможность развивать креативность и нестандартное мышление.

Проектное обучение.

Проектное обучение – это метод, при котором учащиеся осваивают знания и навыки через выполнение учебных проектов, направленных на решение реальных задач[4].

Это не просто ещё один метод, а настоящая революция в образовательной практике, где акцент делается на реальные задачи, которые решаются коллективно. Проектная деятельность позволяет учащимся получить опыт, который они смогут применить в будущем: от разработки инновационного продукта до проведения научных исследований. Это обучение через действие – ученики не просто сидят и слушают лекции, а самостоятельно открывают мир, пытаясь найти решения для поставленных задач.

Проблемно-ориентированное обучение (PBL).

Проблемно-ориентированное обучение (Problem-Based Learning, PBL) – это методика, в которой учащиеся изучают материал, решая сложные и открытые проблемы, взятые из реальной жизни [5].

Этот подход учит не просто запоминать факты, а мыслить критически и находить решения в различных ситуациях. Он развивает не только интеллектуальные, но и личностные качества – самостоятельность, лидерство, командную работу. Зачастую такие проблемы требуют объединения знаний из разных областей, что делает обучение глубже и ближе к практической реальности.

Цифровые технологии в обучении.

Сегодня цифровые технологии становятся неотъемлемой частью образовательного процесса. Виртуальные лаборатории, онлайн-курсы, дополненная и виртуальная реальность – всё это открывает новые горизонты для учеников. Например, с помощью виртуальных симуляторов можно проводить эксперименты, которые в реальных условиях требуют огромных ресурсов. Это не только упрощает доступ к сложным знаниям, но и даёт возможность учащимся исследовать, моделировать и проверять свои гипотезы, не выходя из класса [6]. К тому же, такие технологии развивают навыки работы с данными и программирования, которые в наше время востребованы в самых разных профессиях.

Примеры из практики Китая и России.

В Китае одним из ярких примеров реализации STEM-подхода является программа "Умная школа" (Smart Schools), внедрённая в несколько десятков учебных заведений страны. В рамках этой программы школьники и студенты активно участвуют в проектной и исследовательской деятельности, используя новейшие технологии для создания инженерных проектов, а также разработки научных решений в таких областях, как экология, робототехника и искусственный интеллект. Программа предполагает интеграцию различных дисциплин и навыков, от математического моделирования до программирования и инженерии, что способствует развитию у учащихся междисциплинарного мышления [7].

В России одним из успешных примеров является проект "Наука в школе", который реализуется на базе ведущих российских университетов и направлен на вовлечение школьников в реальные научные исследования. Этот проект предполагает, что школьники работают над реальными исследовательскими проектами под руководством научных руководителей, тем самым получая опыт не только в области теории, но и в области практического применения знаний. Система дистанционных образовательных платформ, таких как "МЭШ" (Московская электронная школа), активно использует цифровые технологии для преподавания естественных наук, предлагая учащимся интерактивные курсы, виртуальные лаборатории и различные симуляции [8].

2. Практические подходы и инновационные решения в естественно-научном образовании.

Важнейшим аспектом современных педагогических технологий в области естественно-научного образования является внедрение инновационных методов обучения, которые позволяют улучшить качество образовательного процесса, повысить уровень вовлеченности учащихся и адаптировать их знания к быстро меняющемуся миру.

Методы активного обучения.

Важнейший элемент современного подхода – это использование методов **активного обучения, таких как дискуссии, мозговые штурмы, дебаты, а также различные формы ролевых игр и симуляций.** В рамках таких методов учащиеся не пассивно воспринимают информацию, а активно участвуют в процессе её обсуждения и анализа. Это способствует развитию аналитического мышления, повышению уровня критической оценки получаемых данных и формированию у студентов навыков самостоятельной работы [9].

Интерактивные платформы и симуляции.

В условиях цифровизации образования популярность приобрели интерактивные платформы и виртуальные лаборатории, которые позволяют

обучающимся активно взаимодействовать с учебным материалом. Такие платформы предлагают студентам не только теоретические курсы, но и возможности для практических исследований, моделирования различных ситуаций и анализа данных. Это особенно важно для студентов, занимающихся естественными науками, где теоретическое знание необходимо подкреплять практическим опытом. С помощью таких платформ можно создавать симуляции реальных лабораторных экспериментов или даже инженерных задач, которые в реальной жизни были бы невозможны из-за высокой стоимости или трудности реализации [10].

Междисциплинарный подход.

Ещё один важный момент – это междисциплинарный подход, который позволяет интегрировать знания из разных областей науки для решения сложных проблем. Такой подход особенно актуален для подготовки специалистов, которые смогут работать в междисциплинарных командах. Например, студенты могут работать над проектами, которые включают элементы химии, биологии, физики, а также инженерии и математики, тем самым формируя в себе способность решать задачи, которые требуют комплексных решений.

3. Заключение.

Современные педагогические подходы в области естественно-научного образования играют ключевую роль в подготовке будущих специалистов, способных решать актуальные задачи на стыке науки и технологий. Введение инновационных методик, таких как STEM и STEAM, проектное и проблемно-ориентированное обучение, а также использование цифровых технологий, значительно повышает вовлечённость учащихся и помогает им развивать критическое мышление, аналитические способности и навыки решения комплексных проблем [9].

Опыт Китая и России в реализации этих подходов показывает, как важно адаптировать традиционное образование к требованиям современной науки и технологий. Внедрение междисциплинарных проектов, использование виртуальных лабораторий и современных образовательных платформ способствует созданию инновационной образовательной среды, которая мотивирует учащихся на исследовательскую деятельность и поддерживает их интерес к естественным наукам.

Таким образом, модернизация естественно-научного образования – это не только тренд, но и необходимость, которая будет способствовать подготовке высококвалифицированных кадров для решения глобальных вызовов современности. Будущие поколения должны быть готовы к быстро меняющемуся миру, и роль образования в этом процессе невозможно переоценить.

Литература

1. *Иванов А.В. (2022).* Инновационные подходы в естественно-научном образовании: теория и практика. Москва: Научный мир.

2. *Смирнова Е.П., Петров И.С. (2021).* STEM и STEAM в школьном обучении: педагогические модели и практика. Санкт-Петербург: Издательство Университет.

3. *Zhang L. (2023).* The Role of STEM Education in Modern China. Journal of Education and Technology, 34(2), 45-59.

4. *Li J., & Wang Y. (2021).* Digital Technologies in Science Education: A Chinese Perspective. International Journal of Educational Development, 29(4), 322-335.

5. *Петрова Н.В. (2020).* Цифровизация образования в России: тенденции и вызовы. Журнал педагогических исследований, 25(1), 12-21.

6. *Doe J. (2022).* STEAM and the Future of Education. Educational Review, 44(3), 78-92.

7. *Zhang L. (2022).* Innovative Education Systems in China. Beijing: Higher Education Press.

8. *Романов А. В. (2021).* Цифровизация образования в России: от технологий к практике. Москва: Образование.

9. *Li J. (2020).* The Role of Project-Based Learning in STEM Education in China. Educational Studies, 17(3), 122-135.

СИСТЕМНО-КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ

Бабакина Елена Павловна

аспирант
Алтайского государственного педагогического университета,
Барнаул, Россия

E-mail: narnia551@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется тема подготовки инженерных кадров в рамках системно-контекстного обучения

Ключевые слова: системно-контекстный подход, инженерные кадры, профессиональная подготовка.

Системно-контекстное обучение, развивающееся в научной школе А.А. Вербицкого, становится все более актуальным в связи с условиями неопределенности, которые окружают будущего студента после выпуска из учебного заведения. Современный образовательный процесс в образовательных организациях является в большей степени практикоориентированным, следовательно, студенты должны обладать широким спектром профессионально значимых качеств. Данные качества позволят будущему высокопрофессиональному специалисту оставаться конкурентоспособным, многозадачным, мотивированным.

Подчеркнем, что важнейшим понятием в системно-контекстном обучении является поступок, который можно классифицировать как действие или бездействие. Исходя из этого, можно сделать вывод «о том, что системно-контекстный подход подразумевает синергию обучения и воспитания. Развитие данного похода возможно только в том случае, если образовательной организации удастся осуществить качественную профессиональную подготовку будущего специалиста, путем единства профессиональной составляющей, развиваемой в рамках как образовательной, так и воспитательной программы» [4].

В настоящее время популярность инженерного образования возрастает. В Российском статистическом ежегоднике зафиксировано, что численность выпускников по укрупненной группе профессий «техника и технологии

строительства», растет. Например, «по сравнению с 2020 годом в 2022 году выпуск вырос на 5,4%» [3].

Актуальность профессиональной подготовки инженерных кадров подтверждается при рассмотрении работ, посвященных этой тематике.

Работа В.В. Пришвиной [2] связана с решением проблемы недостаточности комплексного подхода к решению задачи формирования вышеуказанной компетенции для будущих инженеров. По мнению автора, любое предприятие состоит из отдельных элементов и взаимодействия между ними, поэтому от скорости и уровня коммуникаций между сотрудниками напрямую зависит насколько успешно они справляются со своими обязанностями, насколько их вклад увеличит долю этой организации как на внутреннем, так и внешнем рынке. Чем больше предприятий, деятельность которых основана на принципах сотрудничества, тем стабильнее развивается национальная экономика.

Работа Г.С. Сайфутдиновой [5] посвящена неопределенности, изменчивости современного мира, и способов адаптации к этим изменениям. Научная новизна данного исследования заключается в том, что автор определил организационно-педагогические условия, разработал процессную модель формирования креативности будущего инженера, уточнил содержание понятия «креативность будущего инженера» [5].

Исследователь Д.О. Белов [1] считает, что многие трудности, возникающие в процессе трудовой деятельности, можно избежать, обратив внимание на вариативности неопределенность данного вида профессиональной деятельности. Научная новизна данной работы заключается в том, что автор выявил специфику профессиональной деятельности инженеров-электрификаторов. Кроме того, исследователь раскрыл сущность и структуру профессиональной надежности вышеуказанных специалистов.

В заключении акцентируем внимание на том, что применение системно-контекстного обучения в рамках подготовки инженерных кадров возможно при единстве обучения и воспитания. Подчеркнем, что работодатели на сегодняшний день настроены на то, что выпускники инженерных направлений образования будут отвечать тем требованиям, которые позволяют специалистам результативно и полезно как для самого предприятия, так и для общества выполнять свои профессиональные обязанности.

Литература

1. *Белов Д.О.* Профессионально прикладная физическая подготовка инженеров-электрификаторов железнодорожного транспорта: автореф. дис.канд. пед. 13.00.08. / Белов Даниил Олегович. – Самара, 2021. – 24 с.

2. *Пришвина В.В*. Формирование межкультурной компетенции студентов технического вуза в процессе обучения профессиональному общению на иностранном языке: автореф. дис.канд. пед. 13.00.01 / Пришвина Варвара Владимировна. – Армавир, 2020. – 24 с.

3. Российский статистический ежегодник. 2023: Стат.сб./Росстат. М., 2023 – 701 с.

4. *Рыбакина Н.А*. «Единство обучения и воспитания: компетентностно-контекстный подход» // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика. 2022. № 1. С. 54-58.

5. *Сайфутдинова Г.С*. Научный поиск как средство формирования креативности будущего инженера: автореф. дис.канд. пед. 5.8.7. / Сайфутдинова Гульмира Сапарбековна. – Оренбург, 2021. – 24 с.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ В ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Лаптева Светлана Александровна,

аспирант 1 года обучения
факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова,
учитель математики и физики ГБОУ г. Москвы «Школа № 814»,
Москва, Россия

E-mail: beloshapkina95@mail.ru

Аннотация. Настоящая статья посвящена осмыслению междисциплинарного подхода в современном образовательном процессе и его значимости для формирования компетенций. В работе анализируются методы внедрения междисциплинарных связей, преимущества метакогнитивных технологий для аудиторных занятий и важность самостоятельной проектно-исследовательской деятельности. Рассмотрены также механизмы взаимодействия преподавателей для координации компетенций и содержания учебных планов. Освещена необходимость усовершенствования оценочных средств для комплексного подхода к оцениванию образовательных итогов. Статья предлагает взгляд на способы структурирования внутренней оценки качества образования и выделяет бинарные занятия как эффективный метод реализации междисциплинарности в педагогической практике.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, образовательный процесс, формирование компетенций, метакогнитивные технологии, самостоятельная работа, проектно-исследовательская деятельность, интеграция знаний, координация учебных планов, оценка качества образования, бинарные занятия.

В сфере образования сегодня активно внедряется междисциплинарный подход, ядро которого составляет стремление к пониманию образовательного процесса в его целостном виде. Данная модель обогащается такими основополагающими принципами, как интеграция курсов, многоступенчатость

подготовки специалистов, а также модульность в организации учебного материала. Согласно действующему законодательству, а именно в соответствии с 9 пунктом 2 статьи Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (Закон об образовании), образовательная программа – это детально продуманный набор характеристик и условий, предстающих перед организациями и обучающимися. Это охватывает все от учебного плана и календарного графика до рабочих программ и других методических документов в регламентированных Законом случаях, например, формах аттестации.

Фундаментальным элементом, входящим в образовательную программу, выступает учебный план. Этот ключевой документ определяет список учебных модулей, их объем работы и распределение во времени согласно 22 пункту той же 2 статьи Закона об образовании. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) устанавливают требования к достижениям в рамках освоения основных образовательных программ, как указано в 3 части 3 статьи 11 Закона об образовании. В ФГОСах зафиксирован перечень компетенций, которые должны формироваться у студентов по завершению образования. Планы по модулям и практическим занятиям, разработанные образовательным учреждением, призваны обеспечить формирование полного набора компетенций. Таково положение ФГОС, делающее акцент на целеустремленное и отчетливое соотношение дисциплин и практик с желаемыми результатами. Подробное пояснение о формировании компетенций и взаимосвязи дисциплин и модулей с индикаторами их достижения содержится в официальном письме Министерства образования и науки РФ от 13 января 2021 года № 5/28314-О "О направлении разъяснений", где указывается на возможность формирования одной компетенции через несколько дисциплин [1].

Теоретические и практические аспекты применения междисциплинарного подхода подробно анализируются в научной литературе, выделяются их значимые положения.

В современной образовательной практике акцентируется универсализм междисциплинарного подхода, который может быть интегрирован на все уровни и виды программ. Так, интегрирование дисциплин способствует сближению и систематизации знаний, что является ключевым в достижении учебных целей. Связи между разными областями знаний становятся не просто полезным инструментом, а основой для формирования новых подходов к мышлению. Благодаря такому соединению возникает возможность рассматривать изученную информацию под новым углом, анализировать её глубже, а также формировать навыки аналитического рассуждения, творческого поиска решений и эффективного общения.

В последние годы педагоги и научное сообщество проявляют всё больший интерес к слиянию учебных предметов в единую образовательную среду. Когда учебный процесс выходит за рамки одной специальности, обучающиеся осваивают

не только отдельные знания, но и учатся связывать разные области, что способствует формированию целостного мировоззрения. Широкое применение междисциплинарности открывает перед учащимися путь к пониманию тесных взаимосвязей между теориями и их практическим воплощением. Такой подход позволяет использовать приобретённые знания гораздо эффективнее, чем обычное разделённое обучение по дисциплинам. Переосмысление образовательных программ на основе междисциплинарных принципов приводит к пересмотру их структуры и содержания. Интеграция предметов требует поиска новых воспитательных методов и изменения привычных учебных стратегий – современное образование всё реже ограничивается рамками традиционных методов и всё чаще устремляется к развитию гибкости и системного мышления [2].

Для анализа и оценки учебных планов и образовательных программ созданы инструменты, позволяющие оценивать их качество и соответствие заявленным результатам. Пример такого инструмента – алгоритм на языке C++, описанный в статье, который визуализирует связи компетенций и дисциплин в рамках образовательной программы и позволяет отслеживать прогресс студентов в ходе обучения, фасилитирует сравнение различных учебных планов [3].

Если некоторые учебные дисциплины взаимосвязаны в части формирования компетенций, необходимо разработать междисциплинарные учебные пособия, которые включают анализ и выделение ключевых тем и концепций. Это помогает учащимся глубже усваивать профессиональные знания и навыки. Компетенции, определенные в учебном плане, выступают в качестве основы для определения междисциплинарных связей между дисциплинами и их отражения в рабочих программах. Можно выделить три основных типа междисциплинарных связей: содержательные – образуют компетенции последовательно через связанные дисциплины; методические – структурируют этапы формирования компетенций и распределение дисциплин по семестрам; организационные – обеспечивают как планирование и контроль учебного процесса, так и оценку сформированности компетенций [4].

Интеграция междисциплинарных взаимосвязей в образовательную программу возможна как в рамках аудиторной работы, так и через самостоятельную активность студентов. Для аудиторных занятий эффективным оказывается применение метакогнитивных образовательных технологий, включая технологии, направленные на развитие критического мышления, умения вести диалог и решение проблемных задач. Самостоятельная деятельность студентов лучше всего структурируется через проектно-исследовательские задания. Синхронизация такого рода работы требует тесного взаимодействия между преподавателями, включая взаимное ознакомление с программами, координацию учебных планов и взаимопосещение занятий [5].

В контексте независимой оценки качества образования, осуществляемой на основе аккредитационных требований, появляется необходимость в дальнейшем совершенствовании оценочных инструментов. Учитывая, что формирование определенной компетенции может задействовать несколько дисциплин, а одна дисциплина может вносить вклад в развитие множества компетенций, становится очевидным требование к упорядочиванию инструментария оценки. Таким образом, становится возможным адресное решение образовательных задач, таких как обучение, тренинг, контроль и диагностика и т.д. Работу по структурированию оценочных материалов осуществляет преподаватель, в контексте дисциплины - рабочая группа, которая прорабатывает компетенции на протяжении всего обучения [6].

Применение междисциплинарного подхода обеспечивает выявление ключевых интеграционных линий в системе знаний, позволяя определять наиболее эффективные методы, приемы и инструменты для выполнения задач образовательного процесса. Структурные элементы такого подхода, включая планируемые учебные итоги, методы достижения, средства оценки и уровень освоения компетенций, служат основой для оценки готовности будущих специалистов [7].

Основополагающую роль в развитии системы образования сегодня играет междисциплинарный подход, который существенно влияет на процесс формирования компетенций учащихся. Эффективность этого подхода прямо связана с умением и готовностью преподавательского состава тесно сотрудничать между собой, объединяя знания из разнообразных областей и дисциплин в рамках комплексного учебного процесса. Одним из способов эффективной реализации таких межпредметных взаимосвязей служит бинарное занятие. Данный формат предполагает совместные сессии двух дисциплин, в ходе которых учащиеся могут углубленно изучать материал, видя не только теоретическую ценность каждой дисциплины, но и их практическую интеграцию. Детальные рекомендации по подготовке и проведению бинарных занятий можно найти в авторском обзоре Росметод «Об особенностях подготовки и проведения бинарных занятий» который предлагает инструкции и методические подходы к данному виду образовательной деятельности.

Приведем примеры перспективы обогащения естественно-научного образования через применение междисциплинарных подходов. Ключевая идея заключается в том, чтобы обеспечить реализацию теоретических знаний в практической деятельности студентов, тем самым достигая синергии разнообразных научных сфер. Для этого в учебный процесс включаются следующие методы и формы работы:

1. Интеграция научных дисциплин в рамках бинарных занятий, как, например, объединение экологии и географии для анализа климатических

изменений. Студенты имеют возможность изучить, как экологические факторы воздействуют на разнообразие климатических поясов и, соответственно, на различные экосистемы.

2. Реализация проектной деятельности, которая предполагает групповую работу над мультидисциплинарными задачами. Примером может служить проект, посвященный оценке воздействия химических веществ на биодиверситет определенной локации. Подобные проекты способствуют не только углубленному изучению конкретного вопроса, но и развитию коммуникативных навыков и умения работать в команде.

3. Организация научных экспериментов, которые сочетают элементы различных естественных наук, как, например, исследование фотосинтеза с позиций биологии и физики. Студенты экспериментально определяют, как физические условия окружающей среды влияют на биологические процессы.

4. Создание тематических курсов, базирующихся на пересечении научных дисциплин, примером чего может служить курс, посвященный изучению блокчейн технологий с точки зрения математического и физического аспектов шифрования.

5. Проведение университетских конференций, носящих междисциплинарный характер, что предоставляет учащимся и преподавателям площадку для диалога, обмена идеями и наработками. Пример тематики конференции – анализ влияния климатических изменений на биодиверситет.

6. Использование симуляций и ролевых игр для моделирования сложных экологических, химических и промышленных процессов, что позволяет студентам понять и оценить различные подходы и интересы, возникающие в процессе обсуждения экологических вопросов.

Таким образом, введение междисциплинарных компонентов неизбежно побуждает преподавателей разных факультетов к тесному взаимодействию – только так возможно разработать такие учебные траектории, которые бы базировались на целостном восприятии знаний. Совместная работа учёных и педагогов на этапе проектирования программ формирует у студентов навыки комплексного анализа, стимулирует развитие самостоятельного критического мышления и учит гибко реагировать на сложные исследовательские задачи.

Разработка учебных программ с междисциплинарной направленностью требует тщательного распределения ответственности между дисциплинарными блоками и практическими разделами – иначе не удастся выстроить ясную архитектуру образовательного процесса. Нередко преподаватели объединяют усилия при составлении курсов, чтобы их содержание и структура дополняли друг друга и позволяли проводить интегрированные занятия – например,

организовывать бинарные уроки, где две области пересекаются и раскрывают новые аспекты изучаемых вопросов.

Одновременно с этим педагоги погружаются в создание авторских материалов и новых пособий межотраслевого характера, повышая стандарт методического обеспечения и совершенствуя способы контроля знаний. Особую роль в реализации такой модели образования играют инновационные технологии – они позволяют не только объединять несколько подходов в одной учебной среде, но и сделать образовательный процесс гибче и результативнее.

Литература

1. *Лянвэнь И.* Философские аспекты феномена междисциплинарности в обучении и воспитании / И Лянвэнь, Т. М. Резер // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 2(67). С. 319-324.

2. *Балашов А.М.* Интеграция инновационных методик и технологических решений в систему профессионального образования / А.М. Балашов // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 10-1(68). С. 11-20).

3. *Зыкова Т.В.* Алгоритм анализа и оценки учебных планов образовательных программ / Т. В. Зыкова, А. А. Кытманов, Е. А. Халтурин [и др.] // Информатика и образование. 2024. Т. 39, № 1. С. 52-64.

4. *Усманов В.В.* Структурирование содержания междисциплинарной профессионально-направленной подготовки студентов в вузе / В. В. Усманов // Педагогическое образование и наука. 2022. № 6. С. 102-107.

5. *Солодкова Т.М.* Междисциплинарное взаимодействие как средство достижения образовательных результатов в условиях обновления ФГОС СПО / Т.М. Солодкова // Физика в школе. 2023. № S2. С. 37-42.

6. *Кузенкова Г.В.* Проблемы применения фонда оценочных средств для проверки сформированности компетенций в процессе диагностической работы / Г.В. Кузенкова, Н.В. Шестакова, А.В. Грезина // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2023. Т. 19, № 1. С. 56-66.

7. *Чикина Т.Е.* Междисциплинарный подход в формировании общепрофессиональных компетенций будущих специалистов в вузе / Т.Е. Чикина, С.В. Крыгин // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-1. С. 343-346.

ПРАКТИКИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА (НА ПРИМЕРЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)

Захарова Нина Валентиновна,

аспирант кафедры непрерывного психолого-педагогического образования Института гуманитарных наук Ивановского государственного университета,

Иваново, Россия

E-mail: kotoyan.nina@mail.ru

Аннотация. В контексте данной статьи представлены варианты подготовки обучающихся высшей школы к педагогической деятельности в условиях классического университета. Прежде всего это образовательная деятельность, базирующаяся на концепции «Ядра высшего педагогического образования», а также формирование профессиональных компетенций педагогического профиля посредством получения микроквалификации или их спонтанное возникновение. Кроме этого, затронуты вопросы оценивания уровня сформированности компетенций подобного рода.

Ключевые слова: Ядро высшего педагогического образования, микроквалификация, классический университет, профессиональные компетенции, основная профессиональная образовательная программа.

В последние годы наблюдается тенденция к обновлению постулатов отечественного педагогического образования, являющаяся следствием пристального внимания государства к подготовке будущих учителей в условиях классического университета. Данное обстоятельство затрагивает и обучение высококвалифицированных специалистов естественно-научного профиля, ориентированных на реализацию профессиональной деятельности не только в сфере науки и производства, но и в области образования. Подобное предусмотрение может быть связано с прямой корреляцией между

сформированностью профессиональных компетенций педагога и качеством полученных его учениками знаний, впоследствии определяющих развитие социума [2]. В связи с чем, разработка технологий подготовки будущих учителей к педагогической деятельности является одной из приоритетных задач современной дидактики.

В настоящее время существует несколько практик для решения вышеизложенной задачи. Самая распространенная — это подготовка педагогов, регламентирующаяся методическими рекомендациями по программам бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию, то есть использование так называемой концепции «Ядра высшего педагогического образования» [7]. Необходимость разработки подобной легитимной основы стала понятна при анализе учебных планов бакалавриата по педагогическому направлению и констатации их деструктурированности и разобщенности, что являлось проблемой при переводе студента из ВУЗа в другой даже при совпадении профиля подготовки. Эта особенность существенно ограничивала академическую мобильность студентов и стимулировала ориентацию научного сообщества на повышение качества педагогического образования, формирующего единое образовательно-воспитательное пространство [5].

«Ядро высшего педагогического образования» – это документ, в котором зафиксированы главные требования к подготовке преподавателей, содержатся ключевые характеристики и параметры основных профессиональных образовательных программ бакалавриата педагогических направлений подготовки по профилям, соответствующим предметным областям федеральных государственных образовательных стандартов [4]. Структура рекомендаций представлена семью базовыми модулями: 4 из которых относятся к общепрофессиональной подготовке (социально-гуманитарный, коммуникативно-цифровой, здоровьесберегающий, модуль учебно-исследовательской и проектной деятельности) – они составляют 28 % от общего объема содержания программы и 72 % занимают 3 модуля профессиональной подготовки (психолого-педагогический, модуль воспитательной деятельности и предметно-методические модули в соответствии с профилем подготовки, модуль учебно-исследовательской и проектной деятельности.) В рамках каждого модуля сформирован оптимальный набор практикумов и практик, необходимых к реализации при подготовке педагога.

В контексте учебной программы самым большим объемом обладает предметно-методический модуль (75 з.е.), осваивающийся на протяжении всего обучения. Изучение остальных компонентов ядра (не беря в расчёт модуль учебно-исследовательской и проектной деятельности, которые заканчиваются на предвыпускном курсе, формируя готовность обучающегося к написанию выпускной квалификационной работе) завершается на 3 курсе, что связано с

грядущей в конце учебного года летней вожатской практикой и с возможностью первичного трудоустройства в соответствии с федеральным законодательством [9].

Также стоит отметить, что Ядро постоянно обновляется, при этом не затрагивая педагогических свобод высшей школы, так как составляет 76% объема образовательной программы, а 24 % разрабатываются организацией самостоятельно с учетом регионального компонента и потребностей ВУЗа.

В настоящее время активно обсуждается еще один путь подготовки студентов к педагогической деятельности - получение микроквалификации, появление которой связано со стихийным ускорением темпа развития нашего мира. Впервые этот термин описали 27 ноября 2023 года в образовательном центре «Сириус» на совещании ректоров российских вузов: «Модернизация высшего образования: новые возможности и принципиальные изменения» [8]. Учитывая эту первичную трактовку термина, в рамках статьи, мы предлагаем расценивать микроквалификацию как автономную в определенной мере часть профессиональной квалификации, доступную к освоению в короткие сроки и говорящую о владении конкретной технологией, инструментом или навыком, позволяющим выполнять узкоспециализированные трудовые функции.

Процесс получения микроквалификации организуется через освоение дополнительного профессионального образования (ДПО) и/или профессионального образования (ПО), независимого от получения основной квалификации в рамках ОПОП. Именно благодаря этому данный процесс не затрагивает учебное время, отведенное на обучение по основной программе бакалавриата. Важно, что документальное подтверждение успешности завершения программы может быть получено только после выдачи диплома об основном профессиональном образовании. Вследствие чего, порой, это может занять несколько лет от момента обучения на самом микроквалификационном модуле. Несмотря на это, человек становится активным участником рынка труда еще до получения подтверждения о полноценной квалификации и способен претендовать на должности, требующие конкретного функционала, преодолевая объективный разрыв между системой высшей школы и кадровыми запросами сферы образования как места трудоустройства.

Популярность данного тренда обусловлена тем, что при помощи него появляется возможность оперативного решения актуальных проблем современности, нейтрализации дефицита компетенций и навыков. Микроквалификация представляет собой своего рода «образовательный конструктор», который позволяет модернизировать, дополнять и расширять практический потенциал основных квалификаций. При этом документальное подтверждение освоения людьми определённых оперативно необходимых знаний, умений и навыков нельзя назвать явлением кардинально новым. В научной литературе других стран приобретение подобных компетенций в результате

образовательной деятельности принято обозначать терминами микрокредиты или микростепени [1]. В контексте же российской практики устоялся термин «микроквалификация», говорящий об соответствии характеристик работника требованиям и потребностям рынка труда.

Одним из преимуществ подготовки специалистов посредством микроквалификации по сравнению с практикой обучения, основанной на методических ориентирах концепции «Ядра высшего педагогического образования», является то, что у обучающихся появляется возможность выбора, и они способны для себя решить, хотят ли иметь в своем фокусе компетенции педагогического профиля или нет. Данное обстоятельство не только способствует ранней профессиональной ориентации, но и делает сам процесс образования более сконцентрированным на результате.

Еще одной распространенной практикой является отсутствие в образовательной программе студентов как такового блока, направленного на приобретение педагогических компетенций. В этом случае их формирование носит спонтанный характер и как следствие, может привести к появлению учителей без высшего педагогического образования. Количество таких педагогов в 2024 году было зафиксировано НИУ ВШЭ и составило 32,9 тысяч человек - около 4 % от общего объема кадров, обладающих специализированной педагогической подготовкой [3].

Следует отметить, что обучение лиц без профильной педагогической подготовки, так и с таковой сопряжено с систематическим решением постоянно возникающих профессиональных задач, связанных с необходимостью оценки своих педагогических действий. Тогда возникает проблемный вопрос о том, как же следует оценивать уровень сформированности компетенций у студентов к педагогической деятельности, если они осваивали образовательные программы естественно-научного профиля? Предположим, что через регламентирование единых образовательных результатов и создания единых оценочных средств. Именно это позволило бы получить объективные данные об уровне сформированности компетенций, и как следствие совершенствовать практики подготовки обучающихся к педагогической деятельности в классическом университете.

Литература

1. *Brown M., Nic Giolla Mhichil M., Beirne E., Mac Lochlainn C.* The global micro-credential landscape: Charting a new credential ecology for lifelong learning // Journal of Learning for Development. 2021. Vol. 8. No. 2. P. 228–254 с.

2. *Бермус А.Г.* Концептуальные проблемы современного этапа модернизации педагогического образования в России. // Непрерывное образование: XXI век. 2015. – 12 с.

3. *Варламова Т.А., Гохберг Л.М., Зорина О.А. и др*. Образование в цифрах: 2024: краткий статистический сборник // Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2024. – 132 с.

4. *Воронин Д.М., Воронина Е.Г., Коротков О.В.* Разработка образовательной программы согласно формированию «ядра высшего педагогического образования» и унификации образовательных программ высшего педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–4. С. 68–70 с.

5. *Кравцов С.С.* Национальная система подготовки педагогических кадров должна стать одной из самых передовых в мире // Вестник образования. 2021. № 6. URL: https://vestnik.edu.ru/maintopic/sergei-kravtsov-natsionalnaia-sistema-podgotovki-pedagogicheskikh-kadrov-dolzhna-statodnoi-iz-samykh-peredovykh-v-mire.

6. Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования»).

7. Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)»).

8. Социоцентр. Министерство науки и высшего образования. Эксперты обсудили модернизацию высшего образования. 2023 г. URL: https://sociocenter.info/press/news/526/.

9. Федеральный закон от 08.06.2020 г. № 165-ФЗ «О внесении изменений в статьи 46 и 108 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202006080006ysclid=le5drr7ji8428168642.

ПОСТРОЕНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО КУРСА ПО СТАТИСТИКЕ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПО БИОИНФОРМАТИКЕ

Замалутдинов Алексей Вячеславович

аспирант 4 года обучения
Проектного центра Агротехнологий
Сколковского института науки и технологий,
научный сотрудник ООО «Ойл Джин»,
Москва, Россия

E-mail: Alexey.Zamalutdinov@skoltech.ru

Аннотация. В современном высшем и дополнительном профессиональном образовании всё более актуальным становится практико-ориентированный подход. Одним из эффективных методов реализации такого подхода является конструктивное выравнивание, которое основывается на студенто-ориентированном обучении и устанавливает чёткую взаимосвязь между планируемыми результатами обучения, критериями их оценки и методическими подходами. Несмотря на кажущуюся простоту концепции, её практическое внедрение требует постоянной корректировки и адаптации программы курса. В данной работе представлен анализ реализации курса по статистике в рамках годовой программы Института Биоинформатики с точки зрения соответствия принципам конструктивного выравнивания.

Ключевые слова: конструктивное выравнивание, статистика, дополнительное образование, практико-ориентированный подход

В эпоху стремительного технологического развития особую актуальность приобретает практико-ориентированное обучение молодых специалистов [1]. Классическая образовательная модель часто не позволяет достичь необходимого уровня подготовки, когда студент способен не только воспроизводить полученные знания, но и находить нестандартные решения профессиональных задач.

Одной из концепций, которая позволяет достигать такого уровня, является конструктивное выравнивание [2]. Основой подхода является ориентация на студента организация учебного процесса таким образом, что планируемые результаты обучения, методы их оценки и образовательные технологии тесно взаимосвязаны между собой. Планируемые результаты обучения формулируются через конкретные навыки и компетенции студентов. Методические подходы должны способствовать развитию заявленных компетенций. Критерии оценки и задания, в свою очередь, должны соответствовать учебным активностям и проверять степень сформированности заявленных умений.

Практическая реализация данной концепции требует значительной вовлечённости преподавателя и регулярного анализа конкретного курса и образовательной программы. С момента появления теории конструктивного выравнивания было проведено множество исследований, анализирующих особенности её внедрения в образовательный процесс [3,4,5].

В данной статье описан опыт реализации курса статистики в рамках образовательной программы Института Биоинформатики. В рамках данного курса рассматриваются базовые понятия статистики, современные подходы для статистического анализа данных, а также основы программирования на R. Акцент сделан на понимании и структурировании материала, а не на его количестве.

Ключевые компетенции, формируемые в ходе курса: выбор и применение подходящих статистических методов, самостоятельное освоение новых методов анализа, проведение независимого исследования с формулировкой и проверкой гипотез

Образовательные активности курса были направлены на достижение выше перечисленных ключевых результатов.

В рамках освоения теоретических знаний и базовых навыков проводились интерактивные лекции в формате скриптов на языке программирования R с встроенными контрольными вопросами и небольшими заданиями. Для закрепления полученных знаний и умений студенты получают несколько задач в качестве домашнего задания. Эти активности соответствуют первым двум ожидаемым результатам. Дополнительно проводятся семинары по статистике с большим углублением в теорию и семинары по программированию на R.

Достижению третьей цели курса служат два групповых проекта, основанных на реальных наборах сравнительно больших данных. Проект не предполагает, что разные группы придут к единственно верному решению. Напротив, группы получают данные и набор статистических подходов, рассмотренных на занятиях, затем студенты самостоятельно формулировали и проверяли гипотезы, индивидуально обсуждали анализ с преподавателем и участвовали в рецензировании проектов других групп.

Система оценивания включала три основных компонента: выполнение домашних заданий, качество групповых проектов и рецензирование работ других студентов. Эти три критерия позволяют оценить понимание и применение материала, а также способность к проведению самостоятельного анализа данных.

По результатам первого года обучения были внесены следующие улучшения: перевод интерактивных скриптов в формат Rmarkdown для улучшения восприятия материала, доработка теоретического материала и добавление дополнительных контрольных вопросов для улучшения понимания. В работу над проектами был внедрен этап доработки проектов на основе обратной связи сокурсников и преподавателей. В качестве новой активности были введены ментальные карты (mindmap) с целью структурирования полученной информации и возможности получения точечной помощи преподавателя. Желающие студенты получали задания по разбору дополнительных тем, находящихся за рамками курса.

Анализ второго года обучения продемонстрировал положительную динамику в освоении материала, эффективное усвоение практических навыков и повышение качества проектных работ. При этом было отмечено, что использование ментальных карт существенно увеличило трудоемкость курса при ограниченной эффективности.

По итогам первого года было выявлено проблемных мест и были предложены соответствующие улучшения. Интерактивные скрипты были переведены в формат Rmarkdown для улучшения восприятия материала, в сам теоретический материал были внесены правки для улучшения понимания и добавлено больше маленьких задач. Проекты были также доработаны, добавился этап улучшения на основе полученной от сокурсников и преподавателей обратной связи. Он позволил повысить качество проектов и научить студентов работе с обратной связью, а также проводить сравнения своих и других проектных работ. Дополнительно были введены ментальные карты (mindmap) с целью структурирования полученной информации и возможности индивидуального ответа на вопросы студентов. Желающие студенты получали задания по разбору дополнительных тем, находящихся за рамками курса, что соответствует второму ожидаемому результату.

Таким образом, представленная модель курса демонстрирует успешную реализацию принципов конструктивного выравнивания. Установлена четкая взаимосвязь между планируемыми результатами, методами обучения и способами оценки. Процесс постоянного анализа и совершенствования программы позволил повысить качество образовательного процесса и эффективность достижения поставленных целей.

Данный опыт может быть использован при разработке аналогичных курсов в области биоинформатики и смежных дисциплин, поскольку он демонстрирует

ключевые преимущества подхода: практико-ориентированное обучение, индивидуальный подход к студентам, систематический анализ и улучшение программы, фокус на развитии аналитических навыков.

Литература

1. *Юмашева И.А.* Практико-ориентированная модель образовательного процесса вуза // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2019. №4 (68). С. 5-10.

2. *Biggs J.* Enhancing teaching through constructive alignment //Higher education. 1996. Т. 32. №. 3. С. 347-364.

3. *Никулина Е.Г.* Построение содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза //Вестник евразийской науки. 2014. № 5 (24). С. 53.

4. *Biggs J., Tang C.* Applying constructive alignment to outcomes-based teaching and learning //Training material for “quality teaching for learning in higher education” workshop for master trainers, Ministry of Higher Education, Kuala Lumpur. 2010. Т. 53. №. 9. С. 23-25.

5. *Loughlin C., Lygo-Baker S., Lindberg-Sand Å.* Reclaiming constructive alignment //European Journal of Higher Education. 2021. Т. 11. №. 2. С. 119-136.

КОМАНДНЫЕ СОРЕВНОВАНИЯ ПО ФИЗИКЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Антонов Артем Александрович,

руководитель учебно-методического объединения учителей физики и астрономии, преподаватель физики Университетской гимназии МГУ имени М.В. Ломонсова, Москва, Россия

E-mail: artem.antonov@school.msu.ru

Толоконников Андрей Владимирович,

научный сотрудник кафедры Квантовой теории и физики высоких энергий физического факультета МГУ имени М.В. Ломонсова, Москва, Россия

E-mail: tolokonnikov@physics.msu.ru

Аннотация. Предметные олимпиады играют важную роль в образовательном процессе, что подчеркивает необходимость качественной подготовки учащихся. Готовность школьников к участию в олимпиадах по физике можно развить только через систематическое обучение решению нестандартных расчетных и экспериментальных задач. В этой статье мы хотим представить новый механизм, который позволяет участвовать в олимпиадном движении, минимизируя его негативные аспекты на начальном этапе. При этом он способствует повышению интереса к изучаемому предмету, улучшению уровня знаний и достижению высоких результатов на государственной итоговой аттестации. В нашей работе мы сосредоточились на командной олимпиаде по физике для школьников, которая ежегодно организуется Университетской гимназией МГУ имени М.В. Ломоносова.

Ключевые слова: школьные уроки по физике, внеурочная деятельность, олимпиады, государственная итоговая аттестация, предметные результаты, профильное обучение, перечневые олимпиады, подготовка к Единому государственному экзамену.

Олимпиадное движение всегда способствовало выявлению одарённых учеников, а победы обучающихся демонстрировали высокую степень педагогического мастерства учителей-предметников. В связи с этим вопрос привлечения обучающихся к олимпиадному движению имеет очень важное значение в педагогическом процессе [1].

Регулярное участие в олимпиадах позволяет учащимся не только систематизировать знания по предмету, осознавать глубину изучаемого предмета, но и наделяет способностью планировать и осуществлять работу по изучению углублённого материала, а также дает возможность применять полученные знания для улучшения результатов при государственной итоговой аттестации [2].

В процессе привлечения обучающихся к участию в олимпиадах разного уровня необходимо осознавать негативные стороны, препятствующие возникновению желания соревноваться, к ним можно отнести организационные моменты (большое количество олимпиад разного уровня, затрудняющее возможность правильного выбора; строгие требования к оформлению работы; ограниченное время выполнения), методические (отсутствие олимпиадной подготовки в школах, позволяющей ознакомиться со спецификой выполнения отдельных заданий, правилами проведения олимпиады, критериями оценивания), содержательные (значительное количество уровней отбора, влекущее за собой нарушение процесса обучения в школе; некачественный подбор самого материала: несоответствие возрастным категориям, завышенный уровень сложности, способствующий потере интереса к предмету) и эмоциональные (волнение, стресс, связанный с ожиданием результатов) [3, 4]

Объединение учителей физики и астрономии Университетской гимназии МГУ имени М.В. Ломоносова ежегодно реализует проведение предметной олимпиады по физике, которая доказывает качественное преимущество участников, повышающих образовательные результаты именно благодаря участию в предметных олимпиадах. Представители методического объединения обеспечивают составление и подбор заданий, проверку результатов и составление рейтинговых списков участников.

Для достижения высоких результатов участниками олимпиады и устранения негативного восприятия подобных мероприятий мы сформулировали правила проведения олимпиады, обеспечивающие комфортное и продуктивное участие обучающихся в данном процессе.

В рамках командной олимпиады по физике учащиеся, желающие участвовать в олимпиаде, распределяются организаторами на три или четыре группы в зависимости от общего числа участников. Для формирования команд применяются объективные критерии, такие как средний балл, оценки за четверть, полугодие или предыдущий учебный год, а также другие учебные достижения.

Важно, чтобы в каждой команде были учащиеся с разным уровнем подготовки, что способствует взаимному обучению: сильные участники углубляют свои знания, обучая других, а менее подготовленные получают возможность повысить свою компетентность через совместную работу.

Оптимальный состав команды составляет 3–4 человека, что обеспечивает продуктивное общение и эффективное распределение ролей. Команды формируются путем жеребьёвки, в ходе которой от каждой предварительно сформированной группы выбирается по одному участнику. Желательно, чтобы в одной команде находились учащиеся с разнообразными навыками и предметными знаниями.

Олимпиадные задания, которые являются единым перечнем для всех команд, публикуются заранее, обычно за неделю до очного этапа. Участникам предлагается 4–5 задач, каждая из которых требует оригинального подхода к решению, включает исследовательский элемент и соответствует критериям уникальности, сложности и эстетической выразительности физического содержания. Эти задачи способствуют развитию навыков обсуждения, аргументации, критического и вариативного мышления.

При отборе задач учитываются следующие методические критерии:

– доступность - формулировки заданий должны быть ясными и корректными;

– однозначность - наличие единственного правильного ответа или ограниченного набора решений, требующих физического анализа и обоснования;

– уникальность - высокий уровень оригинальности заданий, позволяющий переработку классических моделей для их улучшения;

– вариативность решений - возможность выбора различных путей решения. При этом обязательно требуется логическое и физическое обоснование.

– практическая и исследовательская направленность обучения обеспечивает связь с реальными ситуациями и межпредметные связи, что усиливает мотивацию учащихся и способствует формированию целостного понимания изучаемого предмета.

На заключительном этапе Олимпиады жюри предлагает каждой команде представить решение одной из случайно выбранной задач. Развёрнутое решение задачи предоставляет один из членов команды, который также определяется жребием. Если ответ окажется недостаточно полным или некорректным, команда может быть исключена из числа призёров, что стимулирует коллективную подготовку и равномерное распределение ответственности среди участников.

Команды, которые продемонстрируют наиболее глубокое, оригинальное и корректное с точки зрения физики решение, а также высокий уровень коммуникативных и презентационных навыков на очной защите, станут

победителями Олимпиады. Количество победителей не ограничивается заранее, что позволяет гибко оценивать не только наличие правильного ответа.

При соблюдении всех пунктов правил проведения формируется олимпиада, которая обеспечивает высокую результативность для всех участников.

В качестве подтверждения заявленных результатов можно привести динамику предметных результатов учеников Университетской гимназии МГУ имени М.В. Ломоносова с оценкой уровня остаточных знаний. Например, победители командной олимпиады задачи разной степени сложности решают лучше, чем класс, в котором обучаются гимназисты, и весь поток, у которого физика является профильным предметом. Следует особо отметить, что среди победителей есть учащиеся, которые изначально не сумели зарекомендовать себя в качестве успешных учеников, не имеющих проблем с освоением физики на профильном уровне. И средний балл обучающихся, и оценки за обязательные контрольные работы, проводимые в каждом семестре, показывают положительную динамику роста, во многом благодаря участию и победе в командной олимпиаде. Кроме того, на итоговой аттестации учащиеся получили высокие баллы, которые обеспечили им обучение в ведущих вузах страны на бюджетной основе.

Таким образом, чем раньше обучающиеся будут привлекаться к участию в олимпиадах разного уровня сложности, тем больше у них шансов осознать, что за решением олимпиадных задач не стоит ничего невозможного. Важны лишь правильные подходы и стимулирующие факторы.

Литература

1. *Кобзева Н.И., Кобзева М.А.* Олимпиада школьников – показатель эффективности учебного процесса // Молодой учёный. 2016. № 23 (127). С. 486-489.

2. *Казарбин А.В., Лунина Ю.В.* Олимпиады школьников как индикатор качества образования (на примере физико-математической подготовки школьников //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. № 1 (14). С. 57-59.

3. *Шарапков А.Н.* Педагогические условия гуманизации режима интеллектуального испытания школьников на предметных олимпиадах. Автореферат диссертации. Рязань, 2003. – 21 с.

4. *Мурзалин Б.Б., Ибрагимов В.Н.* «Психолого-педагогические особенности подготовки школьников к олимпиадам» // Молодой ученый. 2021. № 43 (385). С. 270-271.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА К УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦИКЛА «ФИЗИКА»

Усманова Рита Гайфулловна

аспирант Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, преподаватель физики Строительно-энергетического колледжа им. П. Мачнева г. Самары Самара, Россия

E-mail: rita.usmanova@mail.ru

Аннотация. Настоящая статья посвящена описанию критериев и показателей сформированости интереса обучающихся технического колледжа к предмету общеобразовательного цикла «Физика». На основе качественных показателей описаны уровни сформированности познавательного интереса обучающихся колледжа к учебной деятельности и приведен пример инструментария его определения.

Ключевые слова: интерес, уровень интереса, физика, обучающиеся, колледж.

Изучением познавательного интереса – «внутреннего двигателя», заставляющего обучающихся стремиться к новым знаниям, занимались Л.И. Божович, В.Б. Бондаревский, Л.С. Выготский, Л.А. Гордон, А.К. Дусавицкий, Н.Г. Морозова, В. Оконь, С.Л. Рубинштейн, М.Н. Скаткин, В.А. Сухомлинский, Н.Ф. Талызина, Г.И. Щукина и др.

Формирование интереса к предмету – специально организованный процесс направленный на повышение познавательной активности обучающегося, стимулирование самостоятельной работы по изучению материала, осуществляемый в рамках взаимодействия между преподавателем и обучающимися.

Результатом формирования интереса к предмету выражается в том, что обучающиеся становятся активными участниками образовательного процесса, проявляют инициативу, вовлеченность и стремятся не просто усвоить материал, но

и расширить и углубить свои познания в данной области. Важным аспектом данного процесса является понимание обучающимися того, зачем им нужны эти знания и как они могут применяться в реальной жизни, например, в будущей профессиональной деятельности [2; 3].

Таким образом, с нашей точки зрения, существенными признаками понятия «формирование интереса обучающегося к учебному предмету» являются:

- наличие цели;
- педагогическая направленность;
- устойчивое желание обучающихся изучать предмет;
- активное участие обучающихся в учебном процессе;
- осознание важности и практической ценности изучения предмета.

С учетом вышесказанного мы будем понимать под дефиницией «формирование интереса к учебному предмету» – целенаправленный педагогический процесс, направленный на пробуждение и поддержание у обучающихся устойчивого желания изучать предмет, активно участвуя в освоении предметных и метапредметных знаниях и умениях, осознавая важность и практическую ценность этих знаний и умений.

К факторам, определяющим возникновение и дальнейшее развитие познавательного интереса к учебному предмету, относятся: уровень развития обучающегося, содержательная значимость материала, методы и способы организации работы обучающегося с учебным материалом, эмоциональная среда для поддержания ситуации успеха.

Но как диагностировать интерес? Какие «маркеры» помогут определить его наличие и уровни развития?

А.К. Дусавицкий в своих работах описал типичные «портреты» заинтересованного и незаинтересованного ученика. «Обратите внимание на работу заинтересованного ученика, его глаза горят, движения свободные, весь образовательный процесс приносит ему удовольствие, информация воспринимается легко и быстро. Да и разве могло бы быть иначе? Конечно, нет! Ведь именно сейчас он раскован и занят «своим» делом, важным для него самого. Все действия ребенка ведут его к успеху, а положительные эмоции являются его спутниками. Они как бы сигнализируют учителю о том, что деятельность принята и доставляет наслаждение. Мысли ребенка работают четко и ясно, решения задач приходят к нему легко, они красивы и точны. Ученик всецело поглощен работой, он отключен от остального мира, а потому глух и слеп к нему на данный момент. И именно поэтому иногда бывает так трудно привлечь ребенка к выполнению дугой работы, которая может быть не менее важной и интересной для него. А вот

ребенок, которому неинтересно. Ему тяжело выполнить даже самое простое задание, он томительно ожидает окончания занятия, все для него сейчас немило. Тело такого ребенка напряжено, движения скованы, ему неспокойно, все мысли погружают его в себя» [1, с. 57-58]

Е.А. Пономарева в своей работе вводит понятие «уточнение», как умение преподавателя по внешнему виду, невербальным жестам, выражению лица, позе судить о готовности обучающегося к работе с информацией, о понимании изучаемого материл, о степени заинтересованности в изучаемом материале и т.п. [4, с. 15] Речь идет о педагогической наблюдательности, эмоциональном интеллекте и навыках невербальной коммуникации преподавателя. Посредством этого умения преподаватель может распознать в том числе проявления интереса обучающегося, например, «по наклоненной вперед позе, взгляд ученика устремлен на источник информации, т.е. «считывать» невербальные сигналы студентов (мимика, позы, жесты, зрительный контакт) и на их основе делать выводы об их вовлеченности, понимании материала или эмоциональном состоянии.

Г.И. Щукина выделяет в структуре познавательного интереса следующие компоненты:

– интеллектуальный компонент, выражающийся в направленности на познание объекта, стремлении постичь его сущность;

– эмоциональный компонент, проявляющийся в положительном эмоциональном отношении к объекту;

– волевой компонент – степень сосредоточенности на данном объекте, применение усилий для достижения поставленной цели и отражается в устойчивости интереса [5].

Интерес к предмету развивается поэтапно: от эмоционального отклика и поверхностных усилий к интеллектуальной автономии и саморегуляции. С. Хиди и К.А. Рэннингер выделяют 4 фазы развития интереса, которые отражают динамику его развития и объясняют психологические механизмы перехода от внешней мотивации к внутренней [6].

С учётом всего вышесказанного выделим критерии сформированости интереса к предмету общеобразовательного цикла «Физика» и его показатели (таблица 1) и уровни его сформированности (таблица 2).

Таблица 1.

Критерии и показатели сформированности интереса к предмету у обучающихся колледжа

Критерии Интереса	***Показатели интереса***		
	Интеллектуальный	***Эмоциональный***	***Волевой***
Эмоциональный отклик	Когнитивная реакция на увлекательный материал, связанная с попытками понять	Положительный эмоциональный подъем (удивление, восторг и пр.)	Неосознанные волевые действия
Познавательная активность	Задаёт вопросы, стремится к пониманию	Проявления ситуативного любопытства	Кратковременные волевые импульсы
Учебная самостоятельность	Проявление интеллектуальной инициативы (поиск решений)	Устойчивая любознательность	Самоорганизация учебных действий
Использование дополнительных источников информации	Стремление к углубленным знаниям, интеллектуальной автономии	Глубокая эмоциональная вовлеченность	Саморегуляция

Таблица 2.

Уровни сформированности познавательного интереса у обучающихся колледжа

Критерии	***Уровни***		
	Ситуативный	***Поддерживаемый***	***Индивидуальный***
Эмоциональный отклик	Кратковременные реакции (удивление, восторг) на яркие стимулы	Устойчивое любопытство, позитивное отношение к заданиям	Глубокое эмоциональное вовлечение, связь темы с личными ценностями
Познавательная активность	Эпизодическое участие, вопросы поверхностного характера	Регулярное взаимодействие с материалом, попытки анализа	Самостоятельный поиск информации, критическое мышление
Учебная самостоятельность	Зависит от внешних инструкций и поддержки	Частичная инициатива (выбор методов решения задач)	Полная автономия: планирование, реализация и

			оценка своей деятельности
Использование дополнительных источников информации	Опора на базовые материалы (учебник, лекции и пр.)	Обращение к дополнительным ресурсам по рекомендации	Активный поиск специализированных источников (научные статьи, вебинары)

Непосредственно диагностика познавательного интереса осуществляется с помощью набора психолого-педагогических методов, к примеру: анкетирование, беседы, экспериментальные задания и наблюдение.

Пример анкеты для определения уровня развития познавательного интереса к предмету «Физика» общеобразовательного цикла обучающихся колледжа представлен в таблице 3.

Таблица 3.

Анкета для определения уровня развития познавательного интереса к предмету «Физика» обучающихся колледжа

№	Утверждения	Ответы
Оцените насколько вы согласны с каждым утверждением по шкале от 1 до 5: *Полностью не согласен – 1* *Не согласен – 2* *Затрудняюсь ответить – 3* *Согласен – 4* *Полностью согласен – 5*		
Блок 1		
1	Я испытываю радость или удивление, когда понимаю сложные физические законы	
2	Физика кажется мне скучным предметом	
3	Я часто делюсь с друзьями интересными фактами из физики	
4	Мне нравится решать задачи по физике	
Блок 2		
5	Я самостоятельно ищу дополнительную информацию по темам, которые мы проходили на занятиях	
6	Я задаю вопросы на занятиях по физике, если что-то непонятно	
7	Я стараюсь связать изученные законы физики с реальными явлениями	
8	Мне нравится решать нестандартные задачи, требующие творческого подхода	
Блок 3		
9	Я планирую время для выполнения заданий по физике без напоминания преподавателя	
10	Если я не понимаю тему я обращаюсь к учебникам, видеоурокам или другим источника	

11	Я участвую в проектах или исследованиях по физике вне учебной программы	
12	Мне важно получить не просто оценку, а глубоко разобраться в материале	
Блок 4		
13	Я регулярно читаю научно-популярные статьи или смотрю видео о физике	
14	Я использую приложения или онлайн-курсы для углубления знаний по физике	
15	Мне интересно посещать лекции, вебинары или олимпиады по физике	
Блок 5		
16	Даже если задача по физике кажется сложной, я стараюсь её решить	
17	Я готов тратить дополнительное время на подготовку к экзаменам/зачетам по физике	
18	Мне нравится преодолевать трудности в изучении этого предмета	
Интерпретация уровней: *Ситуативный уровень – 12-30 баллов* *Поддерживаемый уровень – 31-50 баллов* *Индивидуальный уровень – 51-70 баллов* *Обратные вопросы (вопрос 2 инвертировать баллы)*		

Наблюдение за обучающимися во время занятий позволяет уточнить полученные анкетированием результаты.

Проведенное исследование позволило систематизировать теоретические подходы к изучению познавательного интереса студентов колледжа к предмету «Физика» и разработать практический инструментарий для его диагностики. На основе анализа работ ведущих педагогов и психологов были выделены ключевые критерии формирования интереса: интеллектуальная активность, эмоциональная вовлеченность и волевая саморегуляция. Уточнены уровни развития интереса – от ситуативного отклика до индивидуальной автономии, что отражает динамику перехода от внешней мотивации к внутренней.

Предложенная анкета, включающая блоки вопросов, направленные на оценку эмоциональных реакций, познавательной активности, самостоятельности и использования дополнительных ресурсов, может служить инструментом для определения уровня заинтересованности студентов. Сочетание анкетирования с педагогическим наблюдением за невербальными сигналами позволяет получить объективную картину уровня развития интереса к предмету у обучающихся колледжа.

Практическая значимость исследования заключается в возможности для преподавателей, опираясь на диагностические данные, разрабатывать стратегии, направленные на поддержку и развитие интереса к учебному предмету.

Литература

1. *Дусавицкий А.К.* Формула интереса / А.К. Дусавицкий. – М.: Педагогика, 2005. – 128 с.

2. *Крайнев, С.В.* Анализ влияния кластера педагогических технологий на формирование учебно-профессиональной мотивации студентов бакалавриата / С.В. Крайнева, О.Р. Шефер // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. № 5(84). С. 22-29.

3. *Лебедев, Т.Н.* Комплект диагностических средств для оценки уровня сформированности компетенций бакалавров педагогического образования / Т.Н. Лебедева, О.Р. Шефер // Инновации в образовании. 2017. № 1. С. 30-46.

4. *Пономарева Е.А.* Теоретико-методологическое обоснование практического применения имплицитного обучения физике: монография / Е.А. Пономарева, Н.Ф. Искандеров. – Казань: Бук, 2019. – 94 с.

5. *Щукина Г.И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. М.: Педагогика, 1988. – 203 с.

6. *Hidi S., Renninger K.A.* The Four-Phase Model of Interest Development // Educational Psychologist. 2006. Vol. 41. № 2. P. 111-127.

АВТОМАТИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ

Флорьянович Павел Павлович

магистрант второго курса
физтех-школы Физики и исследований им. Ландау
Московского физико-технического института
(национальный исследовательский университет),
Москва, Россия

E-mail: 1.618pavel@gmail.com

Аннотация. Настоящая статья посвящена описанию авторской технологии автоматизации процесса обучения решению задач по физике. Рассматриваются существующие методы автоматизации и масштабирования преподавательской деятельности. Описаны предпосылки для создания и развития авторской технологии, а также результаты апробации методики в процессе преподавания физики ученикам 8-го класса. Методика, разработанная автором, основана на цепочках задач с поэтапным возрастанием уровня сложности. В статье кратко излагаются два алгоритма создания подобных цепочек.

Ключевые слова: методика, физика, задача, автоматизация, масштабирование.

Эффективное обучение физике и математике – весьма сложный процесс. Одна из ключевых причин этой сложности состоит в том, что в процессе обучения важно не столько знание конкретных фактов, сколько умение применять эти знания при решении задач. Сколько бы педагог ни рассказывал интересных фактов из истории физики, оценивать знания учеников он будет именно по их способности решать задачи.

Поиском оптимальных методик преподавания физики и математики ранее занимались такие педагоги, как А.В. Перышкин и В.Ф. Шаталов [10]. В современной практике этим направлением успешно занимаются Павел Андреевич Виктор [2], Борис Трушин [3] и другие авторы, использующие свои наработки для обучения тысяч учеников.

Процесс обучения можно представить в виде подъема по лестнице. Высота ступени – это уровень сложности материала, который учитель предлагает ученику. Ключевая задача педагога состоит в том, чтобы подобрать оптимальную высоту ступени для конкретного ученика или группы. Эта задача легче решается на индивидуальных занятиях. Однако если у учителя целый класс с большим разбросом уровня подготовки, ему приходится делать непростой выбор. В любом случае выбранная высота ступени будет оптимальна для одних учеников, менее удобна для других и непригодна для остальных.

Поэтому наиболее эффективное обучение происходит в формате «один на один». Любое масштабирование преподавательской деятельности за пределы этого формата снижает эффективность обучения для каждого конкретного ученика. Очевидно, что на уровне всей системы образования невозможно перевести весь процесс в индивидуальный формат. В связи с этим необходимо искать технологии, которые позволят масштабировать преподавание с минимальной потерей эффективности.

Существует несколько подходов к масштабированию преподавательской деятельности.

Первое решение – группировка учеников с примерно одинаковым уровнем успеваемости и начальных знаний. Недостаток этого подхода в том, что для формирования таких групп требуется большое количество учащихся.

Второе решение – параллельное преподавание группе учеников. Учитель дает задание первому ученику и, пока тот думает, переключается на второго и так далее. Этот формат эффективен в малых группах. Например, его использует автор портала Mathus [9]. Однако такой подход ограничен числом учеников: редкий преподаватель может одновременно работать более чем с пятью учащимися.

Третье решение – создание курсов, включающих массовые занятия с преподавателем и обратную связь от кураторов по домашним заданиям. Преимущество этого формата – относительная простота масштабирования, поэтому большинство онлайн-школ работают именно так. Недостаток – не всегда высокая эффективность обучения.

В ходе преподавательской практики автор поставил задачу найти альтернативный способ автоматизации и масштабирования преподавания, обеспечивающий высокую эффективность обучения.

При разработке методики автор опирался на следующие принципы, доказавшие свою практическую ценность:

1. Обучение новому базируется на автоматизированном старом. Если предшествующие навыки не автоматизированы, освоение новых требует

значительной когнитивной нагрузки [1]. То есть необходимо не только учить решать задачи, но и доводить базовые навыки до автоматизма.

2. Неэффективно обучать решению задач через разбор готовых решений. Практика показывает, что при просмотре разбора у ученика возникает иллюзия понимания. Сократ называл это «иллюзией двойного невежества» [2]. Чтобы научиться решать задачи, нужно решать задачи.

3. При затруднениях полезно задавать наводящие вопросы. Правильно сформулированные вопросы часто эффективнее прямых объяснений. Иными словами, следует использовать метод Сократа [2] там, где это возможно.

4. Если ученик не смог решить задачу или допустил ошибку, стоит дать ему более простую аналогичную задачу (по совету Д. Пойа [3]), а не сразу объяснять решение.

5. Чем быстрее ученик получает обратную связь, тем лучше. В идеале после каждой задачи должна следовать моментальная проверка.

Исходя из этих принципов, автор выдвинул гипотезу: если создать цепочки задач с максимально плавным возрастанием сложности, можно эффективно и автоматизировано обучать школьников решению задач по физике. Другими словами, «лестница обучения» с минимальными ступенями позволит подниматься как слабым, так и сильным ученикам.

Практика показала, что существует два подхода к созданию таких цепочек: дедуктивный и индуктивный.

Дедуктивный подход проиллюстрируем на примере темы «Плотность». Составитель задается вопросом: какие задачи можно создать по этой теме? Сначала вводится определение: плотность – это масса, деленная на объем. Самые простые задачи (на один шаг) – те, в которых известны две величины и нужно найти третью (например, даны масса и плотность, требуется найти объем). Отдельный тип задач – перевод единиц измерения.

Далее анализируются составляющие определения. Масса может быть представлена как сумма или разность масс, а также как количество объектов, умноженное на массу одного. Это создает новый подтип задач, уже на два шага. Аналогично с объемом. Поскольку объем – геометрическая величина, важны задачи с использованием формул объемов фигур.

Казалось бы, цепочки можно строить бесконечно, но есть два ограничения: не следует связывать плотность с величинами, которые еще не изучены; для уверенного освоения физики в 7-8 классах достаточно уметь решать задачи на 2-3 шага.

Далее для каждого типа задач составляется последовательность от простых к сложным, вплоть до олимпиадного уровня.

Индуктивный подход заключается в том, чтобы собрать разнообразные задачи по теме из различных источников, сгруппировать их по типам и внутри каждого типа выстроить иерархию сложности. Автор обнаружил, что подобные цепочки частично реализованы в методических пособиях Л.А. Кирика [4–8], которые популярны среди учителей физики. Однако с точки зрения автора, эти сборники имеют недостатки: не всегда плавный рост сложности, не все типы задач представлены, отсутствуют теоретические справки, нет решений (хотя есть ответы).

В идеальной методике теория должна подаваться минимальными порциями, непосредственно перед задачами, где она применяется. У каждой задачи должен быть ответ, а у ключевых – развернутое решение. Это позволяет ученику проверить себя и разобрать ошибки.

На основе пособий Кирика, собственных наработок и других источников летом 2024 года автор разработал электронное методическое пособие по молекулярной физике для 8-го класса. Оно включало минимальную теорию, задачи, ответы и решения ключевых примеров.

Осенью 2024 года методика была апробирована на индивидуальных занятиях с учениками 8-го класса разных школ и уровней подготовки. С декабря 2024 по февраль 2025 года на основе этого опыта были созданы материалы по разделам «Электричество» и «Магнетизм». Их апробация завершилась в апреле 2025 года. С апреля началась разработка материалов по оптике. До конца учебного года планируется завершить комплект для 8-го класса и приступить к созданию материалов для 7-го и 9-го классов.

Результаты показали, что методика автоматизирует обучение решению задач и меняет роль учителя: вместо постоянного решения задач вместе с учеником преподаватель становится модератором процесса. Действия учителя алгоритмизированы. Апробация также выявила, что мотивированные ученики могут заниматься по методике самостоятельно. Более того, такой подход повышает интерес к предмету.

В настоящее время автор работает над приложением, которое позволит масштабировать обучение по данной методике.

В заключении отметим, что предложенная методика в перспективе, с созданием автоматизированного приложения, способна решить задачу масштабирования преподавания без потери эффективности. Однако ее недостаток – трудоемкость разработки и апробации цепочек задач.

Литература

1. *Шаталов В. Ф.* Педагогическая проза. - Архангельск: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990. – 383 с.

2. *Виктор П.А.* Видеоурок 1. URL: https://www.youtube.com/channel/UCWfhBu4fAt126ZbxREz3IBw (дата обращения: 07.04.2025).

3. *Трушин Б.* Персональный сайт // URL: https://trushinbv.ru/ (дата обращения: 07.04.2025).

4. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию. М.: АСТ, 2009. – 420 с.

5. *Уорд Фарнсворт.* Метод Сократа: Искусство задавать вопросы о мире и о себе. - М.: Альпина паблишер, 2023. – 362 с.

6. *Пойа Д.* Как решать задачу. - М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1959. – 208 с.

7. *Кирик Л.А.* Физика-7. Разноуровневые самостоятельные и контрольные работы. Харьков: «Гимназия», 2002. – 112 с.

8. *Кирик Л.А.* Физика. 8 класс. Разноуровневые самостоятельные и контрольные работы. - М.: ИЛЕКСА, 2014. – 208 с.

9. *Кирик Л.А.* Физика-9. Разноуровневые самостоятельные и контрольные работы. - 4-е изд., перераб. - М.: ИЛЕКСА, 2010. – 192 с.

10. *Кирик Л.А.* Физика-10. Разноуровневые самостоятельные и контрольные работы. Харьков: «Гимназия», 2002. – 192 с.

11. *Кирик Л.А.* Физика-11. Разноуровневые самостоятельные и контрольные работы. Харьков: «Гимназия», 2001. – 192 с.

12. Дистанционные занятия // Mathus URL: https://mathus.ru/classes/dist.php (дата обращения: 07.04.2025).

13. *Шаталов В.Ф.* Педагогическая проза. - Архангельск: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990. – 383 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Казак Валентина Владимировна

преподаватель Алтайской академии гостеприимства,
Барнаул, Россия

E-mail: vvkaag@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль профессионально-ориентированных задач в преподавании физики в учреждениях среднего профессионального образования (СПО). Анализируются методические подходы к их разработке и внедрению в учебный процесс с целью повышения мотивации студентов и формирования профессиональных компетенций.

Ключевые слова: профессиональное образование, физика, методика преподавания, практико-ориентированное обучение, компетенции.

Физика как учебная дисциплина в СПО играет важную роль в формировании технического мышления и подготовке квалифицированных специалистов. Однако традиционные методы преподавания не всегда учитывают специфику будущей профессии обучающихся, что снижает их интерес к предмету. Одним из эффективных способов решения этой проблемы является использование профессионально-ориентированных задач, связывающих теоретический материал с практическими аспектами профессиональной деятельности.

Профессионально-ориентированные задачи – это задачи, содержание которых отражает реальные производственные ситуации, с которыми студенты могут столкнуться в своей профессиональной деятельности. Их применение в обучении физике позволяет:

- повысить мотивацию студентов за счет демонстрации практической значимости предмета;
- развивать профессиональные компетенции, такие как анализ технических процессов, решение прикладных задач, работа с оборудованием;
- формировать междисциплинарные связи между физикой и специальными дисциплинами.

При разработке профессионально-ориентированных задач необходимо учитывать:

1. Профиль обучения. Например, для будущих электромехаников актуальны задачи на расчет электрических цепей, а для строителей – на механику материалов.
2. Уровень сложности, соответствующий подготовке студентов.
3. Практическую направленность – задачи должны моделировать реальные рабочие ситуации.

Объединив данные требования, приведём примеры профессионально-ориентированных задач для студентов среднего профессионального образования различных специальностей.

Задачи для студентов СПО, обучающихся по специальности 43.02.17 Технологии индустрии красоты (предоставление визажных услуг):

Качественная:

При смешивании двух пигментов (синего и желтого) получается зеленый цвет. С точки зрения физики объясните, почему это происходит. Какие цвета нужно смешать в палитре теней, чтобы получить глубокий фиолетовый оттенок? Подумайте, почему при искусственном освещении и при естественном освещении один и тот же макияж может выглядеть по-разному?

Данная задача решается с помощью знаний из раздела «Оптика», а также знаний о цветовосприятии. Для ее решения требуется ряд рассуждений.

Количественные:

1. Плойка для завивки волос имеет мощность 50 Вт и нагревается до 180 градусов. Рассчитайте количество теплоты, выделяющееся за 10 секунд работы, если КПД прибора 40%.

2. Визажист использует спиртовой антисептик (70% этанол) для обезжиривания кожи. Удельная теплота сгорания спирта 26 МДж/кг. Сколько энергии выделится при испарении 5 мл антисептика (его плотность ≈ 0,85 г/$см^3$*)?*

Первая задача посвещена разделу физики термодинамика с элементами электродинамики. Здесь обучающимся для решения задачи требуется знать, как определяется КПД, а также мощность какого-либо прибора. Вторая задача тоже частично имеет связь с термодинамикой, а именно с тепловыми явлениями. Для решения обучающимся требуются знания таких величин, как количество теплоты, масса, плотность, объем и т. д.

Рассмотрим так же задачи для студентов, обучающихся по специальности 54.02.01 Дизайнер (по отраслям):

1. *Для презентации используется проектор мощностью 300 Вт. Можно ли подключить его через удлинитель с максимальной нагрузкой 10 А к сети 220 В, если одновременно работает ноутбук мощностью 50 Вт?*

2. *Дизайнер планирует освещение зала с 20 LED-лампами по 10 Вт каждая. Какая сила тока будет протекать в цепи с напряжением 220 В? Сколько энергии (в кВт·ч) потребуется для работы освещения 5 часов в день в течение месяца (30 дней)?*

3. *Длина конференц-зала 10 м. Звук в воздухе распространяется со скоростью 340 м/с. Через какое время после слова спикера зрители могут услышать эхо от дальней стены?*

4. *Объясните с точки зрения физики, почему кондиционер в помещении целесообразно устанавливать под потолком?*

Первые две предложенные задачи посвещены разделу электродинамика, третья – механические колебания и волны, четвертая, качественная, задача – тепловым явлениям или термодинамике.

Помимо этого, для усиления эффекта можно применять несколько способов:

1. Добавление реальных кейсов (конкретные места).
2. Использование компьютерных симуляций.
3. Включение междисциплинарных проектов (т. е. добавление других областей знания или других учебных дисциплин).

Последний способ можно продемонстрировать следующей профессионально-ориентированной задачей для студентов, обучающихся по специальности 42.02.01 Реклама:

Рекламное агентство разрабатывает кампанию для билборда в городе Сочи (43° с. ш.) и в городе Мурманск (69° с. ш.). Билборд должен быть максимально освещен солнцем для привлечения внимания. Высота Солнца над горизонтом зависит от широты местности и времени года. В день летнего солнцестояния она рассчитывается по формуле: $h = 90° - \varphi + 23{,}5°$. *Угол падения солнечных лучей на вертикальную поверхность билборда рассчитывается по формуле:* $\alpha = 90° - h$. *Интенсивность освещенности билборда пропорциональна cosα. Рассчитайте высоту Солнца в полдень 22 июня для Сочи и для Мурманска. Определите, в каком городе билборд будет освещен ярче (для этого сравните углы падения и интенсивность). Предложите оптимальное расположение билборда (Север/Юг/Запад/Восток) для каждого из предложенных выше городов.*

Данная профессионально-ориентированная задача по физике имеет связь с такими дисциплинами, как география и астрономия. Решение задачи поможет более углубленно рассмотреть осваиваемую профессию – анализировать природные факторы и принимать решения на основе этих данных.

Предполагается, что решение данных задач поспособствует вызову у студентов интереса к изучаемой дисциплине, так как многие обучающиеся считают предметы общеобразовательного цикла более абстрактными, непрактичными и не совсем подходящими к их профессии.

Также решение задач начнёт погружать их в выбранную профессию уже на теоретическом уровне, ведь в основе большинства технологий в той или иной профессии, с которыми работают специалисты, лежат физические знания: законы, процессы и явления, приборы. Такие задачи могут помочь студентам подготовиться к возникновению реальной подобной ситуации и повышению технической грамотности.

Таким образом, решение профессионально-ориентированных задач по физике связывает теорию с практикой, а также может поспособствовать тому, что обучение студентов станет более осмысленным, а к выпуску они станут более компетентными специалистами.

Литература

1. *Мякишев Г.Я.* Физика : 10 класс : базовый и углубленный уровни : учебник / Г. Я. Мякишев, Б. Б. Буховцев, Н. Н. Сотский; под редакцией Н.А. Парфентьевой.- 11-е изд., стер.- Москва : Просвещение, 2024

2. *Мякишев Г.Я.* Физика : 11 класс : базовый и углубленный уровни : учебник / Г. Я. Мякишев, Б. Б. Буховцев, Н. Н. Сотский; под редакцией Н.А. Парфентьевой.- 12-е изд., стер.- Москва : Просвещение, 2024.

3. *Мякишев Г.Я., Буховцев Б.Б.,* Сотский Н.Н. Физика. 10 класс: Учебник для общеобразовательных организаций: базовый уровень. ЭФУ / Москва: АО «Просвещение», 2022. - URL: https://book.ru/book/9490623. (дата обращения: 10.04.2025).

4. *Мякишев Г.Я., Буховцев,Б.Б.* Физика 11 класс: Учебник для общеобразовательных организаций: базовый уровень. ЭФУ / Москва:АО «Просвещение», 2022 - URL:https://book.ru/book/949063 (дата обращения: 15.04.2025).

5. *Дмитриева В.Ф.* Физика для профессий и специальностей технического профиля: учебник для образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования / В. Ф. Дмитриева. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2019. - 448 с.

6. *Андронова О.С.* Формирование универсальных учебных действий в образовательном процессе как средство реализации ФГОС [Электронный ресурс]/ Открытый урок: URL: https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/632112/ (дата обращения: 15.04.2025).

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Краснощекова София Валериевна

магистрант 2 года обучения
программы «Учитель профильной школы»
факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова,
учитель начальных классов первой квалификационной категории
ГБОУ г. Москвы «Шуваловская школа № 1448»,
Москва, Россия

E-mail: sofia.valerievna.333@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема развития пространственного мышления у учащихся младших классов на уроках математики. Подчеркивается особая значимость этого вида мышления в условиях современной цифровизации для успешного освоения школьных дисциплин и формирования жизненных компетенций. Выделяется ключевые характеристики пространственного мышления младших школьников. В работе представлен комплекс современных методов и практических приемов, способствующих эффективному развитию пространственного мышления. Среди них: использование наглядности и манипуляций, игровые методы, задачи на пространственное ориентирование, применение информационных технологий VR, 3D-моделирование и межпредметные связи. Особое внимание уделено описанию конкретных творческих упражнений. В заключении автор приходит к выводу о том, что систематическое использование предложенных интерактивных и творческих заданий делает процесс обучения увлекательным, способствует не только развитию пространственного и логического мышления, но и повышает познавательную активность и мотивацию учащихся.

Ключевые слова: пространственное мышление, младшие школьники, геометрическое образование, этапы развития мышления, диагностика мышления, интерактивные методы обучения, дидактические игры, математическое моделирование, визуализация, VR-технологии в образовании, когнитивное развитие, педагогическая практика.

Актуальность проблемы.

В условиях стремительной цифровизации современного общества и возрастания роли визуально-пространственных навыков в профессиональной и повседневной жизни актуализируется проблема развития пространственного мышления у учащихся на начальном этапе школьного обучения. Несмотря на признанную значимость этого вида мышления для успешного освоения математики, естественнонаучных дисциплин и формирования ключевых компетенций, традиционные методы обучения, основанные на работе с абстрактными моделями и чертежами, оказываются недостаточно эффективными.

Сложность заключается в необходимости преодоления характерных для младшего школьного возраста когнитивных ограничений, таких как эгоцентричность восприятия и опора на конкретно-действенное мышление. Это порождает противоречие между объективной потребностью в развитии способности мысленно оперировать пространственными образами и недостаточной разработанностью практико-ориентированных педагогических технологий, адекватных возрастным и когнитивным особенностям учащихся.

Таким образом, проблема исследования заключается в поиске и систематизации современных, интерактивных и соответствующих этапам когнитивного развития методов, приемов и дидактических средств, способных эффективно развивать пространственное мышление младших школьников в рамках учебной деятельности на уроках математики.

В современном образовании большое внимание уделяется развитию пространственного мышления у учащихся, особенно в контексте математического образования. Пространственное мышление играет важную роль в понимании и визуализации геометрических и пространственных концепций, что существенно влияет на способность учеников решать задачи и применять математические знания на практике.

Пространственное мышление – это способность воспринимать, анализировать и манипулировать объектами и пространственными отношениями в уме, без фактического присутствия объектов. Это позволяет человеку представлять себе трехмерные формы, их взаимное расположение, вращение и преобразования в пространстве. Пространственное мышление играет важную роль в понимании геометрических концепций, решении пространственных задач, а также в различных областях, таких как инженерное дело, архитектура, художественное творчество и многие другие.

При этом, на наш взгляд, важно различать понятия ***«пространственное мышление»*** и ***«пространственное воображение»***, хотя, необходимо отметить, что в некоторой научной литературе им даются схожие определения. Оба эти

понятия обозначаются более широким термином ***«пространственные способности»*** (англ. ***spatialabilities***) – способность понимать, рассуждать и запоминать пространственные отношения между объектами и пространством. В широком смысле *пространственные способности* включают процессы, связанные с *восприятием, запоминанием и изменением пространственных отношений между объектами*, а также способности *визуализировать трансформацию объектных отношений* вследствие изменения перспективы и других манипуляций. Пространственные способности являются *предиктором академических достижений* в области математики, естественных науках, технологиях, а также в архитектуре[52].

Благодаря результатам психометрических исследований выделяют такие компоненты пространственных способностей, как ***пространственная визуализация***[53], ***пространственная ориентация***[54], ***пространственное представление***[55], ***мысленное вращение***[56] и ***пространственные отношения***[57].

Анализ исследований указывает на наличие ряда связанных между собой компонентов пространственных способностей. Однако существуют различные точки зрения относительно количества компонентов, которые входят в эту структуру. В одном исследовании выделяется только два компонента: пространственные отношения и пространственная визуализация. ***«Пространственные отношения»*** – это одношаговые мысленные вращения двухмерных и трехмерных объектов. ***«Пространственная визуализация»*** представляет собой комплекс последовательных мысленных манипуляций (более одного шага) при складывании и раскладывании частей объекта. В то же время пространственная ориентация представляется как самостоятельный компонент, но выделение этого компонента осложнено отсутствием тестов, измеряющих только пространственную ориентацию.

Пространственные представления – представления о величине, форме, ориентации и расположении предметов в трехмерном пространстве, а также об их перемещении и трансформации во время движения

---

[52]Аристова И.Л., Есипенко Е.А., Шарафиева К.Р., Масленникова Е.П., Чипеева Н.А., Фекличева И.В., Солдатова Е.Л., Фенин А.Ю., Исматуллина В.И., Малых С.Б., Ковас Ю.В. Пространственные способности: структура и этиология. // Вопросы психологии.2018. № 1.С .118-126.

[53]Lohman D.F. Spatial ability: A review and reanalysis of the correlational literature // Technical Report. 1979. V. 8. P. 226.

[54]Hegarty M., Waller D. A dissociation between mental rotation and perspective-taking spatial abilities/ Intelligence. 2004. V. 32 (2). P. 175-191.

[55]Jansen P. The dissociation of small- and large-scale spatial abilities in school-age children // Percept. Motor Skills. 2009. V. 109. P. 357-361.

[56]Shepard R.N., Metzler J. Mental rotation of three-dimensional objects // Science. 1971. V. 171. P. 701-703.

[57]Lohman D.F. et al. Intelligence and cognition: Contemporaryframesofreference: Dimensionsandcomponents of individual differences in spatial abilities / Lohman D.E, Pellegrino J.W., Aiderton D.L., Regian J.W. Springer, 1987. P. 253-312.

Пространственные представления являются ***основой для пространственного мышления*** – это не просто вторичные образы, их можно рассматривать в качестве апперцептивной схемы, в соответствие с которой должна быть приведена поступающая информация, чтобы сделать доступным восприятие и различение пространственных свойств.

Пространственная визуализация характеризует сложную многоступенчатую манипуляцию пространственно-представленной информацией, то есть *включает в себя* прежде всего *пространственное воображение*: она включает в себя визуальные образы, которые представляют собой способность мысленно представлять визуальные проявления объекта, и пространственные образы, которые состоят из мысленного представления пространственных отношений между частями или местоположениями объектов или движений. Пространственная визуализация также включает в себя воображение и работу с визуальными деталями измерения, формами, движением, особенностями и свойствами через ментальные образы и использование этих пространственных отношений для получения понимания проблемы. В то время как пространственное восприятие предполагает внешнее понимание через органы чувств, пространственная визуализация, его характеристики объекта остаются неизменными.

Подводя итог анализу понятий ***«пространственное мышление»*** и ***«пространственное воображение»***, подчеркнем, что ключевым различием является то, что *пространственное воображение* оперирует образами, а *пространственное мышление* – понятиями. Целью воображения является новый образ, целью мышления – новая комбинация понятий.

Примеры пространственного мышления:

1. *Представление в уме трехмерной геометрической фигуры*, например, куба, пирамиды или шара, и его вращение или смещение.

2. *Решение задач на построение пространственных объектов*, таких как построение трехмерной модели дома или конструкции.

3. *Восприятие пространственных отношений между объектами*, например, оценка расстояния между двумя точками или определение углов между геометрическими фигурами.

4. *Различение между двумерными и трехмерными объектами, их особенностей и свойств*.

5. *Представление в уме движения объектов в пространстве*, например, вращение тела вокруг оси или трансформации геометрических фигур.

Организация решения задач на развитие пространственного мышления включает в себя ряд методов и подходов. Важным аспектом является использование разнообразных учебных материалов, таких как геометрические фигуры, конструкторы, пазлы, модели и другие образовательные игрушки, которые помогают детям визуализировать и понимать пространственные отношения.

Кроме того, активное использование геометрических задач, требующих представления в трехмерном пространстве, способствует развитию пространственного мышления у учащихся. Решение таких задач требует умения представлять объекты в трех измерениях и оперировать пространственными отношениями.

Также важную роль играет использование художественных занятий, таких как рисование, лепка и моделирование, которые способствуют развитию пространственного мышления и помогают детям лучше воспринимать и визуализировать геометрические формы и объекты.

Развитие пространственного мышления имеет важное значение в математическом образовании начальной школы, так как оно помогает ученикам лучше понимать и визуализировать геометрические и пространственные концепции. К вашему вниманию несколько интересных фактов и ***методов развития пространственного мышления в математическом образовании начальной школы***:

1.Один из них *«Игры и головоломки»* – включает в себя различные логические игры, головоломки и конструкторы могут помочь развивать пространственное мышление у детей. Например, сборка головоломок типа «танграм» или конструирование из разноцветных блоков.

2. Следующий метод – *«Участие в художественных занятиях»* – рисование, лепка и другие художественные занятия могут способствовать развитию пространственного мышления у детей, помогая им воспринимать и визуализировать различные формы и пространственные отношения.

3. *«Использование геометрических материалов»* – интерактивное использование геометрических материалов, таких как геометрические фигуры, конструкторы и пазлы, может укрепить представление у детей о формах, объемах и пространственных отношениях.

4. Еще один интересный метод – «*Изучение трехмерных фигур*». Изучение трехмерных геометрических фигур и их свойств помогает детям развивать пространственное мышление, так как они начинают воспринимать объекты в трехмерном пространстве.

5. Также для развития пространственного мышления поможет «*Решение геометрических задач*» – задачи, связанные с расположением объектов в

пространстве и изображением их на плоскости, могут существенно развивать пространственное мышление у детей.

Развитие пространственного мышления на уроках математики может быть осуществлено с помощью различных методов и приемов. Ниже представлены несколько ***способов, которые могут быть использованы***:

1. *Использование геометрических моделей и конструкторов*.

Учитель может предоставить ученикам геометрические модели для изучения трехмерных фигур и их свойств. Например, использование деревянных кубиков для конструирования трехмерных объектов или использование магнитных геометрических фигур для исследования их взаимного расположения.

2. *Решение задач на построение и визуализацию*.

Учитель может предложить ученикам задачи на построение геометрических фигур или объектов в пространстве. Например, построение трехмерной модели дома или построение объекта с заданными размерами и параметрами.

3. *Использование интерактивных досок и программ*.

Использование интерактивных досок и программ для визуализации геометрических объектов и пространственных отношений может способствовать развитию пространственного мышления у учеников. Например, использование программы для визуализации вращения трехмерных объектов.

4. *Решение геометрических задач*.

Задачи, требующие представления объектов в трех измерениях и оперирования пространственными отношениями, могут способствовать развитию пространственного мышления у учеников. Например, задачи на вычисление объема и площади трехмерных фигур.

5. *Научные проекты и исследования*.

Проведение научных проектов и исследований, связанных с пространственной геометрией, конструкциями и пространственными отношениями, может способствовать развитию пространственного мышления у учеников. Например, создание моделей архитектурных сооружений или изучение пространственных форм в природе.

Мышление играет важную роль в жизни человека, поскольку позволяет нам видеть мир не только таким, каким он есть, но и таким, каким он может быть.

«Мышление важнее знания, так как знание ограничено, а мышление окружает весь мир», – отмечал известный физик, лауреат Нобелевской премии Альберт Эйнштейн.

Эта цитата подчеркивает важность мышления в расширении наших границ и восприятии мира в широком смысле.

Уильям Блейк также выделяет важность мышления в превосходстве над ограничениями знания: «Мышление важнее знания. Ведь знание ограничено, тогда как мышление охватывает весь мир».

Для того, чтобы выделить ключевые характеристики и этапы развития пространственного мышления обучающихся начальной школы на уроке математики необходимо, как нам представляется, начать с определения устоявшегося сегодня в научной литературе термина «пространственное мышление».

Пространственное мышление – это способность человека создавать, представлять, анализировать и преобразовывать мысленные образы пространственных объектов и их отношений. Оно играет ключевую роль в усвоении математики, особенно геометрии.

Мы выделяем такие ***характеристики пространственного мышления у младших школьников*** как:

1. *Конкретность* – характеристика пространственного мышления, заключающаяся в том, что дети опираются на реальные объекты и действия с ними.

2. *Наглядность* – характеристика, в рамках которой подразумевается, что усвоение обучающимися происходит преимущественно через визуальные образы.

3. *Эгоцентричность* – трудности, возникающие у ребенка с представлением объекта с разных точек зрения.

4. *Постепенное развитие* – характеристика пространственного мышления, связанная с переходом от простых форм обучения к более сложным, от действий с реальными объектами кооперированиюмысленными образами.

Итак, рассмотрим ***этапы развития пространственного мышления на уроках математики***:

1. ***Сенсомоторный этап (1-2 класс)***.

Основная деятельность – манипулирование реальными объектами (кубики, геометрические фигуры, счётные палочки).

В рамках этого этапа развития пространственного мышления происходит формирование представлений:

– О форме, размере, положении объектов;

– О симметрии, подобии, соотношениичастей и целого.

Примеры:

– Составление фигур из кубиков по образцу;

– Сравнение предметов по величине;

– Определение положения объектов (выше-ниже, справа-слева).

2. ***Предоперациональный этап (2-3 класс)***:

Основная деятельность – переход от действий с реальными объектами к действиям с их изображениями (рисунки, схемы).

Формирование умений:

– Ориентироватьсянаплоскости (лист бумаги);

– Строитьпростыегеометрическиефигуры;

– «Читать» и составлять простейшие планы и схемы.

Примеры:

– Рисование геометрических фигур по словесной инструкции;

– Составление плана классной комнаты;

– Решение задач наперемещение объектов на плоскости.

3. ***Этап конкретных операций (3-4 класс)***:

Основная деятельность – оперирование мысленными образами, решение геометрических задач без опоры на реальные предметы.

Формирование умений:

– Мысленно вращать, перемещать, комбинировать геометрические фигуры;

– Решать задачи на нахождение площадии периметра;

– Строить объемные фигуры по разверткам.

Примеры:

– Задачи на представление сечений геометрических тел;

– Задачи напостроениекубаизразвертки;

– Определение количества кубиков в постройке по изображению.

Развитие пространственного мышления – это длительный процесс, требующий систематической работы. Педагогу важно создавать условия для активной познавательной деятельности учащихся, стимулировать их интерес к геометрии и развивать их способность оперировать пространственными образами.

Педагогу важно развивать пространственное мышление для этого существуют ряд разнообразных вариантов, таких как:

– Использование наглядности (модели, рисунки, схемы, интерактивные доски);

– Решение задач на ориентирование в пространстве;

– Конструирование и моделирование;

– Геометрические игры и головоломки;

– Использование информационных технологий (виртуальные конструкторы, 3D-моделирование).

Переход от одного этапа к другомуне является резким. Границы между этапами условны и зависят от индивидуальных особенностей развития ребенка.

Развитие пространственного мышления у младших школьников на уроках математики – задача комплексная и увлекательная. Есть интересные ***методы,*** которые помогут педагогу в этом, рассмотрим их более подробно:

1. Наглядность и манипуляции:

Использование:

– Геометрических фигур (кубики, шары, конусы, пирамиды);

– Счетных палочек, конструкторов;

– Моделей геометрических тел;

– Рисунков, схем, планов.

Рисование. Предложи ребенку нарисовать лабиринт, план комнаты, карту сокровищ, вид из окна.

Лепка. Лепка из глины или пластилина поможет развить мелкую моторику и пространственное мышление.

Создание макетов. Построй вместе с ребенком макет города, фермы, парка развлечений.

Примеры заданий:

– Построить из кубиков фигуру по заданному образцу;

– Выложить из палочек заданную фигуру, измерить ее стороны;

– Сложить из бумаги куб, пирамиду, конус;

– Нарисовать план класса, указав расположение парт, доски, двери.

2. Игровые методы:

Игры:

– «Танграм» (составление фигур из частей квадрата);

– «Геометрическое лото» (соотнесение фигур с их изображениями);

– «Лабиринты» (пространственное ориентирование);

– «Кубики для всех» (построение объемных фигур по рисунку).

*Конструктор.*Использование конструктора Lego и др., деревянных кубиков, магнитных конструкторов– все это отличные инструменты для развития пространственного мышления у детей начальной школы.Эффективной методикой обучения в данном случае, на наш взгляд, является предложение детям разных заданий: построить дом по схеме, придумать собственный замок, воссоздать объект по памяти.

Головоломки. Пазлы, кубик Рубика, танграмы – все это развивает пространственное мышление и логику.

Оригами. Складывание фигурок из бумаги – увлекательное занятие, котороепоможет детям научиться представлять, как плоский лист превращается в объемную фигуру.

Игры с зеркалом. Демонстрация ребенкупредмета, а затем его отражения в зеркале с просьбой описания того, что изменилось.

Игры с картой. Использование карты города или местности с целью обучения ребенка ориентироваться в пространстве, определять направления и расстояния до необходимых точек.

Преимущества применения указанных выше игр для развития пространственного мышления:

Обозначенные намиигры делают процесс обучения более увлекательным, способствуют развитиюмышления, логики, внимания, мелкой моторики.

***3. Задачи на пространственное ориентирование*:**

Примеры:

– Описать путь от дома до школы;

– Определить, как изменитсявид фигурыпри поворотена 90/180 градусов;

– Найти предмет в классе по словесному описанию его местоположения.

Использование жестов. Показывая направления и описывая расположение предметов, учителю необходимо использовать жесты, чтобы ребенок лучше понимал пространственные отношения.

Вербальные описания. Преподаватель должен попросить ребенка описывать словами расположение предметов, их форму, размер, цвет.

4. Информационные технологии:

Возможности:

– Виртуальные конструкторы (Lego Digital Designer, Minecraft);

– Программы для 3D-моделирования (Tinkercad);

– Интерактивные доски.

Преимущества:

Информационно-коммуникационные или «цифровые» технологии позволяют создавать увлекательные интерактивные задания, визуализировать пространственные отношения, развивать алгоритмическое мышление.

5. Межпредметные связи:

Интеграция:

Использование пространственного мышления на уроках рисования, труда, окружающего мира.

Примеры:

– Создание макета города на уроке технологий;

– Рисование пейзажей с учетом перспективы на уроке изобразительного искусства.

В этом направлении нельзя не отметить подход к обучению в начальных классах упомянутого нами ранее швейцарского психолога Жана Пиаже, также известного своими работами по когнитивному развитию детей. Он выделил несколько этапов развития пространственного мышления у детей и убедительно показал, как оно связано с другими когнитивными функциями.

Итак, развитие пространственного мышление представляется чрезвычайно важным для следующих областей жизнедеятельности ребенка:

В изучении естественных наук:

Математика. Геометрия, стереометрия, тригонометрия, построение графиков – все эти разделы математики требуют умения представлять объекты в пространстве, вращать их, анализировать их свойства.

Физика. Понимание движения тел, взаимодействия сил, принципов работы механизмов – во всем этом помогает хорошо развитое пространственное мышление.

Химия. Визуализация строения молекул, пространственное расположение атомов – важные аспекты понимания химических процессов.

Биология. Изучение строения организмов, анатомии человека, процессов в клетке – все это требует умения представлять объекты в трех измерениях.

География. Ориентирование наместности, чтениекарт, понимание географических процессов – все это также связано с пространственным мышлением.

Изобразительное искусство. Рисование, живопись, скульптура –все виды визуального искусства требуют развитого пространственного мышления.

Технология. Черчение, конструирование, работа с инструментами – во всех этих областях необходимо умение представлять объекты в трех измерениях и планировать свои действия.

*Музыка.*Чтение нот, игра на музыкальных инструментах, понимание музыкальной формы – во всем этом может пригодиться хорошо развитое пространственное мышление.

Решение бытовых задач. Сборка мебели, ремонт, планировка интерьера, парковка машины – во всех этих ситуациях необходимо умение представлять объекты в пространстве.

Спорт. Многие виды спорта, такие как футбол, баскетбол, теннис, требуют хорошо развитого пространственного мышления для координации движений и предвидения действий соперника.

Подводя итог, необходимо еще раз подчеркнуть, что, в целом, развитое пространственное мышление является важным элементом успешного обучения, профессиональной деятельности и просто комфортной жизни!

Заключение.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что ***развитие пространственного мышления у младших школьников является*** не просто желательным элементом, а ***фундаментальной составляющей современного математического образования***. В условиях технологического прогресса и цифровой трансформации общества эта способность перестала быть узкопредметным навыком, превратившись в ключевую компетенцию, необходимую для успешной адаптации и дальнейшей самореализации личности.

На основе изучения материала можно сделать ***следующие выводы***:

1. Пространственное мышление представляет собой сложный, многоуровневый психический процесс, характеризующийся у детей младшего школьного возраста конкретностью, наглядностью, эгоцентричностью и проходит четкие этапы развития (сенсомоторный, предоперациональный, этап конкретных операций), которые необходимо учитывать в педагогическом проектировании.

2. Традиционные методы обучения, основанные на работе с абстрактными чертежами, уступают в эффективности современным подходам, которые делают процесс изучения геометрии наглядным, интерактивным и увлекательным. Это требует от педагога целенаправленного отбора и внедрения в практику разнообразного инструментария.

3. Наиболее продуктивными методами развития пространственного мышления являются – манипулятивная деятельность с использованием конструкторов, геометрических тел и счетных материалов; игровые технологии (головоломки, танграмы, оригами, дидактические игры), мотивирующие учащихся и ненавязчиво формирующие необходимые навыки; творческие и проектные задания («Театр теней», «Карта сокровищ», «Город будущего», «Геометрические сказки»), которые стимулируют воображение, командную работу и перенос знаний в новые ситуации; цифровые инструменты (интерактивные доски, 3D-моделирование, VR-технологии), позволяющие визуализировать сложные пространственные отношения и создать эффект погружения.

Таким образом, систематическая и целенаправленная работа по развитию пространственного мышления, основанная на понимании его психологических механизмов и использующая комплексный, личностно-ориентированный подход, способна кардинально изменить качество восприятия учениками математики, в частности геометрии.

Это не только закладывает прочный фундамент для дальнейшего изучения точных наук, но и, что крайне важно, развивает meta-предметные навыки: логику, алгоритмическое и творческое мышление, способность к визуализации и решению практических задач. Инвестируя усилия в развитие пространственного мышления сегодня, мы готовим детей к успешной жизни в динамичном и технологически сложном мире завтрашнего дня, где умение видеть, анализировать и преобразовывать пространство вокруг себя станет одним из ключей к успеху.

Литература

1. *Аргинская И.И., Занков Л.В.* Математика: 1-й класс: Пробный учебник. Просвещение, 1993. – 192 с.

2. *Аристова И.Л., Есипенко Е.А., Шарафиева К.Р., Масленникова Е.П., Чипеева Н.А., Фекличева И.В., Солдатова Е.Л., Фенин А.Ю., Исматуллина В.И., Малых С.Б., Ковас Ю.В.* Пространственные способности: структура и этиология. //

Вопросы психологии. 2018. № 1. С .118-126.

3. *Беляев В.И.* Педагогика А.С.Макаренко: традиции и новаторство. М.: МИУПУ, 2000. – 222 с.

4. *Бондарь А.А., Мамалыга Р.Ф.* Формирование пространственного мышления обучающихся 10-11 классов в процессе решения стереометрических задач ЕГЭ // Педагогическое образование в России. 2019. № 3. С. 21-27.

5. *Бреус И.А.* Развитие пространственного мышления будущих учителей математики в процессе их геометрической подготовки // дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Ростов-на-Дону, 2002.

6. *Бреус И.А.* Теоретико-методические аспекты проблемы развития пространственного мышления школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 38-42.

7. *Василюк Ф., Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г., Петровский В.А., Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г.* Методология психологии: проблемы и перспективы / Науч. ред.: Т. Г. Щедрина. Под общ. ред.: В. П. Зинченко. М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2012.

8. *Виленкин Н.Я., Ивашев-Мусатов О.С., Шварцбурд С.И.* Алгебра и математический анализ для 10 класса: Учебное пособие для учащихся школ и классов с углублённым изучением математики. Просвещение: Москва, 1997. – 352 с.

9. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: Психологическое исследование. М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. – 362 с.

10. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.

11. *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 45 с.

12. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — Исследования мышления в советской психологии. М., 1966. – 332 с.

13. *Гревцева Г.Я., Цицулина М.В.* Краткий словарь-справочник по гражданско-патриотическому воспитанию. Челябинск: Издательство ЗАО «Цицеро», 2014. – 45 с.

14. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

15. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

16. *Дьюи Дж.* Школы будущего / Пер. с англ. Р. Ландсберг. – М.: Работник просвещения, 1922. – 152 с.

17. *Занков Л.В.* Избранные педагогические труды. 3-е изд., дополн. М.: Дом педагогики, 1999. – 608 с.

18. *Зинченко В.П., Запорожец А.В., Венгер Л.А., Рузская А.Г.* Восприятие

и действие М.: Просвещение, 1967. – 324 с.

19. *Истомина Н.Б.* Методика обучения математике в начальных классах: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с.

20. *Кауфман А.А.* Статистическая наука в России: теория и методология, 1806-1917: историко-критический очерк. М.: Центр. стат. управление, 1922. – 218 с.

21. *Козлов И.Ф.* Педагогический опыт А.С. Макаренко. М.: Педагогика, 1987. – 314 с.

22. *Коменский Я.А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж. Песталоцци И.Г.* Педагогическое наследие. / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1989. – 416 с.

23. *Леонтьев А.Н.*Умственное развитие ребёнка. М., 1950. – 29 с.

24. *Лурия А.Р.*Речь и интеллект в развитии ребёнка.М., 1927. – 259 с.

25. *Маркс К.* О воспитании и образовании. В 2-х томах. Т. 1. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Педагогика, 1978. – 544 с.

26. *Маркс К.* Сочинения. Т. 3. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Гос. изд. полит. лит., 1955. – 630 с.

27. *Новиков А.М.* Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

28. *Орлова Н.Н.* Обучение решению задач на комбинации геометрических тел с использованием мультимедийных технологий // дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Самара, 2011. – 177 с.

29. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

30. Педагогический словарь: учебное пособие для вузов / Под. ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой, Т.А. Строковой. М.: Академия, 2008. – 352 с.

31. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004. – 160 с.

32. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.

33. *Пономарев Р.Е.* Краткий курс педагогики: учебное пособие. М.: МАКС Пресс, 2023. – 40 с.

34. *Пономарев Р.Е.* Образовательное пространство: проблемы, теория, проектирование. М.: МАКС Пресс, 2024. – 108 с.

35. *Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И.* Психология и педагогика. М.: Питер, 2002. – 432 с.

ЗАДАЧИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Новикова Людмила Алексеевна

аспирант 1 года обучения Института информационных технологий и физико-математического образования Алтайского государственного педагогического университета, магистр образования, заведующий предметно-цикловой комиссией естествознания, преподаватель Алтайской академии гостеприимства,

Барнаул, Россия

E-mail: Ludmila1Novikova@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению способов повышения эффективности преподавания математики в учреждениях системы СПО и решению проблемы формирования учебной рефлексии обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС. Отражен опыт применения задач по математике профессионально – ориентированного содержания, содействующих формированию представлений о математических законах, правил и понятий.

Ключевые слова: задачи по математике, профориентация, формирование рефлексии, общие компетенции, математика в колледже, профессионально – ориентированное содержание.

Среднее профессиональное образование в Российской Федерации в настоящее время переживает масштабные изменения, направленные на обновление содержания образовательных программ, методик и форматов ведения учебных занятий. Данные изменения обусловлены необходимостью подготовки специалистов, обладающих общими и профессиональными компетенциями, востребованными работодателями регионов РФ в контексте динамично развивающегося сектора экономики государства. Это потребовало модернизации образовательных программ профессиональной подготовки в системе среднего профессионального образования, включая дисциплины общеобразовательного направления. Преподаватели общеобразовательных дисциплин активно

включились в этот процесс и выступают не только в качестве пользователей обновленных программ, но и разработчиками их наполнения в части содержания.

Концепция преподавания общеобразовательных дисциплин, ориентированная на специфику направлений профессиональной подготовки, позволяет сосредоточиться на уровне овладения знаниями общеобразовательного блока как ключевого условия, способствующего формированию основных профессиональных навыков и существенного требования к квалификации современных выпускников учреждений системы среднего профессионального образования, как перспективных кадров в различных отраслях экономики нашей страны.

В связи с этим, важнейшей задачей становится интеграция преподавания математики с учетом особенностей профессий и специальностей, выбранных студентами в рамках системы среднего профессионального образования. Эффективность такого подхода обеспечивается применением профессионально ориентированных задач и заданий, стимулирующих аналитическое мышление студентов, тем самым повышая их мотивацию к изучению как математики, так и других общеобразовательных дисциплин и способствующих углублению понимания дисциплины студентами [6, с. 18].

Концепция преподавания дисциплин общеобразовательного цикла, в том числе математики, также меняется – обучение должно быть практико- и профессионально – ориентировано. В целях соблюдения требований практико – ориентированного обучения в данном процессе необходимо:

- применение реальных практических задач в учебной деятельности,
- моделирование практической ситуации,
- использование межпредметных связей [3].

Именно такой подход к организации профессионально – ориентированного обучения позволит познакомить обучающихся профессиональной образовательной организации с выбранной сферой своей будущей профессиональной деятельности, позволит приобрести начальные знания и приобрести некоторый опыт практической деятельности.

Таким образом, преподавание общеобразовательных дисциплин, в том числе и математики для учреждений системы среднего профессионального образования предполагает не столько изучение фактических предметных знаний, сколько создание таких условий, где обучающиеся обретают практические навыки применения накопленных ранее знаний сквозь призму профессиональных задач [4, с. 35].

Следовательно, необходимо рассмотреть содержательные процессы взаимодействия в ходе учебной деятельности, основанной на принципе активности и сознательности. Одним из приемов организации успешной учебной деятельности обучающихся, позволяющий повысить их интерес к дисциплине «Математика» является самостоятельная работа обучающихся.

Использование профессионально направленного подхода при обучении математике усиливает методическую работу средних специальных учебных заведений, позволяя внедрять практические модули и технологии, приближенные к реальной практике. Интеграция материалов общепрофессиональных дисциплин, профессиональных модулей и практических приложений теории помогает реализовать принцип практической ориентированности курса математики, делая обучение более актуальным и полезным для будущих специалистов. При объединении содержания математики с предметами и блоками профессиональных модулей важно соблюдать три ключевых принципа:

– значимость: формирование устойчивого интереса к познанию, связанного с будущей профессией;

– доступность: материалы должны соответствовать уровню знаний студентов и коррелировать с содержанием смежных профилирующих дисциплин;

– оптимальность: профессиональная составляющая должна гармонично дополнять изучение основ математики, не затмевая её фундаментальную научную сущность;

– обязательными требованиями для практико-ориентированного обучения являются: применение реальных практических задач в учебной деятельности, моделирование практической ситуации, использование межпредметных связей.

Таким образом, задачи по математике, содержащие прикладное значение в профессиональной деятельности являются оптимальным средством повышения уровня рефлексии обучающихся при изучении математики в системе среднего профессионального образования.

Реализация профессионально-ориентированного и практико-ориентированности содержания при изучении математики способствует усилению учебно-методической работы профессиональных образовательных организаций по преподаванию математики с применением прикладных модулей, практико-ориентированных технологий. Профессионально – ориентированное содержание преподавание математики предполагает использование задач прикладной и

практической значимости в выбранной профессии или специальности обучающихся учреждений СПО.

Практико-ориентированное обучение - такой педагогический процесс, достижение целей которого проходит с непосредственным приобретением опыта практической деятельности. Осуществление практико-ориентированного обучения проходит путем использования в учебном процессе практико-ориентированных технологий обучения, дидактических модулей прикладного содержания [1].

Таким образом, интеграция знаний общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей и практики применения теоретических знаний изучаемых дисциплин естественнонаучного цикла и математики способствует эффективной реализации принципа практико-ориентированности содержания преподавания математики.

Так, для обучающихся по профессии «43.01.09 Повар, кондитер» и специальности «43.02.15 Поварское и кондитерское дело» при изучении темы «Функции и графики» предложено задание следующего содержания:

«Решить задачу (работа в подгруппах): «Сравнить объем картофельных очисток при приготовлении картофеля фри, приготовленного в октябре (15% отходов) и апреле (30% отходов). Записать в виде таблицы, рассчитывая приготовление блюда на 15, 18, 22 порции, 14, 17, 21 порцию, на 19, 24, 28 порций. Результат представить в виде таблицы или графика».

Данная задача может быть использована для введения понятия функция и для закрепления данного понятия.

Для обучающихся по теме «Элементы теории вероятностей и математической статистики» для введения понятий: «случайная величина», «закон распределения случайной величины», «математическое ожидание» использовалась следующая задача:

«В ресторан поступила партия йогурта из 50 штук. Известно, что три пакета из партии - просроченные. Наугад взято три пакета йогурта». Задание:

1. найти вероятность того, что три взятые наугад пакета с йогуртом простроченные;

2. составить таблицу возможных значений случайной величины, а также найти её вероятности.

Важно подчеркнуть, что применение задач с профессиональным уклоном в учебном процессе способствует не только развитию общих компетенций, но и

лучшему пониманию математических концепций и правил учащимися. Такие задания повышают мотивацию к обучению математике. Еще одним преимуществом является их положительное влияние на профессиональную ориентацию студентов, помогая лучше осознать связь между математическими знаниями и будущими профессиональными обязанностями.

Наиболее действенным методом повышения эффективности обучения математике в учреждениях среднего профессионального образования стало внедрение профессионально направленных задач. Они вовлекают студентов в активное размышление над учебной деятельностью, усиливают интерес к предмету и улучшают качество усвоения материала. Выполнение таких заданий формирует у обучающихся универсальные учебные умения, среди которых выделяются: – восприятие и обработка полученной информации; – способность выявлять скрытый смысл заданий; – умение применять полученные знания в конкретных учебных ситуациях; – развитие навыков поиска, структурирования, передачи и восприятия необходимой информации.

Исходя из утверждения, что обучение математике обязательно включает решение задач, можно заключить, что включение профессионально ориентированных задач в учебный процесс стимулирует познавательную активность студентов, повышает их способность к рефлексивному осмыслению изученного материала и способствует формированию необходимых навыков для успешной учебы и дальнейшей профессиональной деятельности.

Литература

1. *Андронова О.С.* Формирование универсальных учебных действий в образовательном процессе как средство реализации ФГОС [Электронный ресурс]/ Открытый урок: URL: https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/632112/ (дата обращения: 11.11.2023).

2. *Давыдов В.В.* Лекции по педагогической психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Давыдов. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 224 с.

3. Концепция преподавания общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности программ среднего профессионального образования, реализуемых на базе основного общего образования [текст] / [утверждена распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 30 апреля 2021 года №Р-98 - Текст: электронный // Консультант Плюс : [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389699/281efb5deac0c4cd600d639300cd3f9cc3606b66/ (дата обращения: 12.02.2024).

4. *Косинова В.Ф., Кравченко О.В.* Моделирование и формирование компетенций выпускника профессиональной образовательной организации: методическое пособие [Текст] / В.Ф. Косинова, О.В.Кравченко, - Барнаул: Алтайская академия гостеприимства – 2016. – 66 с.

5. *Котенко В.В.* Рефлексивная задача как средство повышения обучаемости школьников в процессе изучения базового курса информатики: дис. анд. пед. наук. Омск, 2000. 166 с., [Электронный ресурс]/ URL: http://www.dslib.net/teoria-vospitania/refleksivnaja-zadacha-kak-sredstvo-povyshenija-obuchaemosti-shkolnikov-v-processe.html (дата обращения: 18.11.2023).

6. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 08.04.2021 №05-369 «О направлении рекомендаций, содержащих общие подходы к реализации образовательных программ среднего профессионального образования (отдельных их частей) в форме практической подготовки» [Электронный ресурс] / URL: https://www.consultant.ru (дата обращения: 18.10.2023).

7. Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 №371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 N 74228) [Электронный ресурс] / URL: https://www.consultant.ru (дата обращения: 18.09.2023).

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИСТОРИЧЕСКИХ РЕГИОНОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА»

Жулева Екатерина Валентиновна

студент 2 курса магистратуры направления подготовки «Педагогическое образование. Управление качеством образовательного процесса в начальной школе» Азовского государственного педагогического университета, (Научный руководитель: доктор пед. наук, профессор, Крамаренко Алла Николаевна), Азов, Россия

E-mail: zulovkata@gmail.com

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по развитию экологической грамотности младших школьников на уроках «Окружающий мир». Экспериментальная работа, проведенная в 4 классе, показала положительную динамику после внедрения программы с краеведческим компонентом и интерактивными мероприятиями. Доля учащихся с низким уровнем экологической компетентности сократилась с 55% до 25%, что подтверждает эффективность предложенного подхода.

Ключевые слова: экологическая грамотность, младшие школьники, окружающий мир, краеведческий компонент, интерактивные методы, экологическое образование.

Множество авторов исследовали тему экологического воспитания и образования, включая Д.Х. Абдуллаева, Е.В. Авдееву, В.А. Бабикова и других. Ученые У.А. Гаджиева, С.А. Зайцева, И.Ю. Иванов и другие подчеркивают важность формирования экологической культуры у школьников.

Научные труды по проблемам развития экологического сознания и образования у детей младшего школьного возраста представлены в диссертациях

Т.П. Буреновой, Ф.С. Гайнулловой, Л.Х. Давлетшиной и других исследователей в этой области.

Концептуальные основы экологического образования составляют теоретическую платформу для трансформации образовательных процессов, направленных на формирование экологических ценностей у школьников в контексте отечественного общего образования. А.Н. Крамаренко определяет экологическую компетентность учителей начальных классов как комплексное личностное качество, отражающее глубокое понимание взаимосвязей между природой, обществом и человеком [3, с.259].

В рамках исследования по развитию экологической грамотности учеников младших классов исторических регионов РФ при освоении курса «Окружающий мир» была проведена практика. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Обиточненская школа-детский сад» (Черниговский район, Запорожская область). В эксперименте участвовали 30 школьников 4-го класса. Исследование базируется на методике Н.С. Жестовой, расширенной дополнительными параметрами для установления связи учеников с окружающей средой, а именно родным природным окружением, их познавательного багажа и готовности к природному взаимодействию [1]. Критерии оценивания представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Критерии оценивания уровня формирования экологической грамотности младших школьников на уроках «Окружающего мира»

Баллы	**Умения**	**Отношения**	**Желания**
2	Сделаю хорошо;	нравится;	хочу заниматься;
1	Сделаю средне;	безразлично;	безразлично;
0	Не сделаю	не нравится	не хочу заниматься

Четвероклассники заполняют формуляр с тремя категориями («умения», «отношения», «желания»), отвечая на вопросы. Н.С. Жестова определяет: «Методика оценивания базируется на вертикальном суммировании полученных баллов, итоговая величина которых отражает комплексные характеристики познаний, компетенций и мотивации учащихся» [1]. Эмпирическая часть включает анкетирование четвероклассников посредством специального формуляра, разделенного на категории «умения», «отношения», «желания», требующие заполнения соответствующими сведениями.

Результаты анкетирования выносим в таблицу 2.

Таблица 2.

Результаты уровня формирования экологической компетентности младших школьников на уроках «Окружающего мира» на констатирующем этапе

Уровни	Процентное соотношение
Низкий	55%
Средний	30
Высокий	15%

Опрос выявил двойственное отношение детей к природе: эстетическое восприятие сочетается с потребительским поведением (разведение костров, построение укрытий, нерациональное использование ресурсов). Это указывает на недостаточное понимание природоохранных принципов и экологической этики.

Для исправления ситуации была внедрена специальная программа экологического образования с фокусом на природные особенности Черниговского района. Образовательный комплекс включал интерактивное мероприятие «Моя малая Родина». Краеведческий компонент экологического образования реализовывался на уроках «Окружающего мира» по теме «Водоемы и реки родного края», где изучались местные водные объекты: реки Молочная, Токмак, Юшанлы, Курушаны; Молочанское и Черниговское водохранилища; системы прудов около сел Новополтавка, Стульнево и Богдановка.

На проведенных уроках дети знакомились и углубляли свои знания о малой Родине – Запорожской области, а именно своего родного региона, узнавали о его прошлом, настоящем и будущем. А также проводились мероприятия по экологизации Запорожской области Черниговского района, а именно «Эко-неделя»: «Из тысячи планет – Земли прекрасней нет», «Я вырос здесь и край мне этот дорог», «Заходи в зеленый дом – чудеса увидишь в нем!». «Экологические проблемы Черниговского района Запорожской области»: деградация почв, недостаток водных ресурсов, загрязнение подземных вод, несанкционированные свалки, сокращение биоразнообразия, недостаточный уровень лесистости территории, загрязнение атмосферного воздуха. Участники экспериментальной группы продемонстрировали высокую вовлеченность, сохраняли работоспособность, проявляли инициативу в образовательном процессе.

Цель следующего этапа состоит в диагностике уровня развития экологической компетентности младших школьников на занятиях по дисциплине «Окружающий мир» после проведения систематической работы по её совершенствованию, а также в сравнительном анализе конечных показателей с первоначальными результатами диагностики. Результаты контрольного этапа представлены в таблице 3.

Таблица 3.

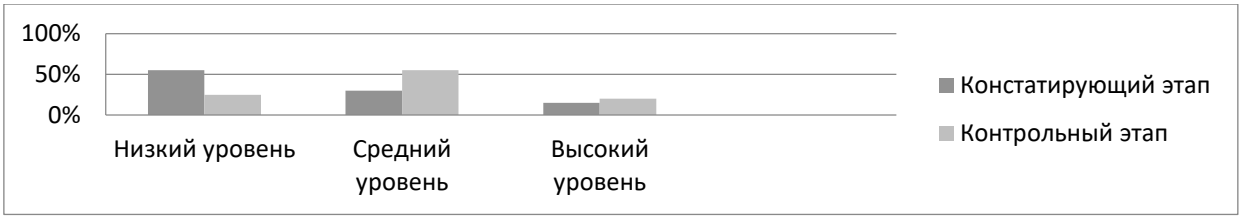
Результаты уровня формирования экологической компетентности младших школьников на уроках «Окружающего мира» на контрольном этапе

Уровни	Процентное соотношение
Низкий	25%
Средний	55%
Высокий	20%

Сравнительные результаты данных констатирующего и контрольного этапов можем привести в диаграмме 1 (рисунок 1).

Рисунок 1.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов уровня формирования экологической грамотности младших школьников на уроках «Окружающий мир»



В таблице 4 представлены данные сопоставительного анализа показателей экологической грамотности учащихся начальных классов, полученные на констатирующем и контрольном этапах исследования в процессе изучения предмета «Окружающий мир».

Таблица 4.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов уровня формирования экологической грамотности младших школьников на уроках «Окружающего мира»

Уровни	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	55%	25%
Средний	30	55%
Высокий	15%	20%

Анализ полученных данных указывает на превосходящие результаты экспериментальной группы над контрольной в усвоении познавательного материала, что обусловлено проведением многоплановых образовательных мероприятий. В ходе изучения курса «Окружающий мир» у учащихся начальных

классов исторических регионов Российской Федерации наблюдалось значительное повышение уровня экологической грамотности.

Литература

1. *Жестова Н.С.* Диагностический опросник, выявляющий сформированность умений, «отношений», «желаний» у учащихся к окружающему миру. – [Электронный ресурс]. – URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://novmix.gosuslugi.ru/netcat_files/174/2958/Ekologicheskaya_kul_tura_2_4_klass.pdf (дата обращения: 18.02.2025).

2. Концепция экологического образования в системе общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 29 апреля 2022 г. № 2/22 – [Электронный ресурс]. – URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://100ballnik.com/wp-content/uploads/2022/08/Kontseptsia_ekologicheskogo_obrazovania_2022.pdf (дата обращения: 18.02.2025).

3. *Kramarenko A., Stepanuk K., Kempinska U.* The educational component «Teaching methodology of social and health-care educational sector» under quarantine restrictions. Amazonia Investiga, 2022, 11(49), P. 259-266. https://amazoniainvestiga.info/check/49/28-259-266.pdf (дата обращения: 02.02.2025).

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СНО В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ ЕСТЕСТВЕННО-ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА УлГПУ ИМЕНИ И.Н. УЛЬЯНОВА

Зименко Никита Алексеевич,

Студент 3 курса естественно-географического факультета
Ульяновского государственного педагогического университета
имени И.Н. Ульянова,
Ульяновск, Россия

E-mail: nikitazimenko214@gmail.com

Казакова Наталья Анатольевна,

кандидат биологических. наук, доцент кафедры географии и экологии
естественно-географического факультета
Ульяновского государственного педагогического университета
имени И.Н. Ульянова,
Ульяновск, Россия

E-mail: estgeo@ulspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль студенческого научного общества в жизни педагогического университета.

Ключевые слова: студенческое научное общество, педагогический университет, наука.

Студенческое научное общество представляет собой добровольное объединение студентов, стремящихся к развитию в определённой научной области, расширению своих знаний, развитию интеллектуальных способностей и приобретению навыков исследовательской работы под руководством преподавателей и других специалистов.

Цель создания студенческого научного общества заключается в выявлении и поддержке студентов, проявляющих интерес к научным исследованиям и творчеству. Поскольку студенческое научное общество является добровольной организацией, вступить в него может любой студент, изъявивший такое желание,

или студент, рекомендованный преподавателем. Поскольку студенческое научное общество является добровольной организацией, вступить в него может любой студент, изъявивший такое желание, или студент, рекомендованный преподавателем.

СНО включает в себя структурные единицы: куратор научно-исследовательской работы студентов (НИРС); председатель СНО; совет СНО; СНО факультета.

На естественно-географическом факультете СНО образовано еще в период учреждения университета – в 1930-е годы. Тогда перед новым педагогическим институтом стояла задача повышения квалификации кадров, а также рост числа научных трудов, созданных студентами и сотрудниками вуза.

Миссия студенческого научного общества заключается в создании творческой среды, способствующей раскрытию и реализации талантов студентов в научно-исследовательской деятельности. Важно отметить, что миссия СНО открыта для студентов всех направлений подготовки, которые имеют возможность участвовать в исследовательских проектах как фундаментальной, так и прикладной направленности. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, выпускники программ бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» (44.03.05) «могут осуществлять свою профессиональную деятельность в области образования и в области науки (в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования, профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного образования)» [5, с.5].

Студенческое научное общество естественно-географического факультета работает по нескольким направлениям. Одним из главных направлений является научно-исследовательская деятельность, которая включает в себя организацию студенческих научных кружков по направлениям: экология, география, биология; проведение полевых исследований в рамках летних практик; подготовку и написание научных статей под руководством профессорско-преподавательского состава для публикации в вузовских сборниках, а также других научных конференциях разного уровня.

Следующим значимым направлением являются образовательные проекты, а именно проведение мастер-классов по современным методам исследования; организация тренингов по написанию научных работ; курсы по работе с современным оборудованием (на базе технопарка универсальных педагогических компетенций имени А.В. Штрауса); вебинары по подготовке к научным конференциям.

Неотъемлемой частью деятельности СНО естественно-географического факультета является практическая деятельность, включающая в себя создание

экологических троп на территории Ульяновской области и за ее пределами, организация мониторинговых исследований состояния окружающей среды в рамках курсовых и дипломных работ, проведение природоохранных акций и участие в экологических проектах региона.

Студенческое научное общество принимает активное участие в общественной жизни университета и страны. Так, студенты-члены СНО участвовали в подготовке и организации I Всероссийского съезда научных обществ, внутривузовского мероприятия «Самый умный первокурсник», Science Slam, а также ряда других значимых мероприятий.

На факультетском уровне СНО занимается подготовкой и помощью в организации научно-практических мероприятий таких как Трешниковские чтения – всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, которая проводится с 2011 года. Конференция посвящена памяти Алексея Трешникова, уроженца Ульяновской области, знаменитого российского океанолога, исследователя Арктики и Антарктики, академика, долгие годы возглавлявшего Всесоюзное географическое общество.

Золотухинские чтения – всероссийская научно-практическая конференция, посвященная памяти профессора Вадима Викторовича Золотухина – доктора биологических наук, профессора кафедры биологии и химии УлГПУ имени И.Н. Ульянова, энтомолога, исследователя, известного в мировом научном сообществе.

«День натуралиста» – традиционная ежегодная студенческая научно-практическая конференция, на которой подводятся итоги летних полевых практик, обсуждаются новые находки, защищаются курсовые проекты. День натуралиста является не только научным мероприятием, ведь в этот день проходят посвящение в натуралисты первокурсники и новые члены СНО ЕГФ.

Важным научным направлением стала «Неделя биологии» –мероприятие, направленное на популяризацию и погружение в мир биологии. В течение недели участники могут принять участие в различных мероприятиях, таких как лекции, мастер-классы, экскурсии, конкурсы и тематические игры. Квизы, которые регулярно проводятся членами научного общества естественно-географического факультета.

В результате деятельности СНО ЕГФ его члены опубликовали более 70 научных статей, достойно выступили на региональных и всероссийских конференциях, разработали несколько экологических троп (маршрутов), организовали серию просветительских мероприятий для школьников.

СНО естественно-географического факультета УлГПУ имени И.Н. Ульянова является эффективной площадкой для развития научного потенциала студентов педагогического вуза. Его деятельность способствует

формированию профессиональных компетенций будущих учителей, развитию исследовательских навыков и популяризации научных знаний среди молодежи.

Успех работы СНО во многом зависит от активного участия студентов, поддержки преподавателей и тесного взаимодействия с научными организациями региона. Дальнейшее развитие СНО будет способствовать повышению качества подготовки будущих педагогов-исследователей и развитию научного потенциала вуза в целом.

Литература

1. *Кандаурова А.В.* Студенческое научное общество: проблемы, история, перспективы // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2023. №207. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/studencheskoe-nauchnoe-obschestvo-problemy-istoriya-perspektivy (дата обращения: 10.03.2025).

2. *Чернова К.С., Сидорова Н.В.* Организация работы студенческого научного общества в учреждении среднего профессионального образования как средство формирования компетенций // поволжский педагогический поиск (научный журнал). 2020. №2 (32).

3. *Белоногова Л.Н., Тимошина И.Н., Иванова А.В.* Аспекты работы по вовлечению будущих учителей в научно-исследовательскую деятельность // антропологическая дидактика и воспитание, 2022 г.

4. URL:https://www.ulspu.ru/students/studencheskie-obshchestvennye-obedineniya/nauchnoe-studencheskoe-obshchestvo/ [Электронный ресурс] (дата обращения 10.03.2025).

5. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 N 125 (ред. от 27.02.2023) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (Зарегистрировано в Минюсте России 15.03.2018 N 50358).

МОТИВАЦИОННЫЙ РЕСУРС – ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВЫСОКОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Гараган Мария Викторовна,

учитель биологии и химии высшей квалификационной категории
МОУ «СОШ № 1 г. Новоузенска Саратовской области»,
Новокузнецк, Саратовская обл., Россия

E-mail: garagan1975@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена методам формирования учебной мотивации школьников как ключевого фактора повышения качества образования. Рассмотрены виды мотивов (социальные, познавательные, профессиональные и др.) и практические приемы мотивации на уроках и во внеурочной деятельности. Особое внимание уделяется критериям эффективного домашнего задания. Доказано, что системное применение мотивационных подходов развивает интерес к обучению и повышает его результативность.

Ключевые слова: учебная мотивация, методы мотивации, качество образования, мотивы обучения, педагогические приемы, внеурочная деятельность, домашнее задание.

По мнению многих педагогов, одним из наиболее сложных условий обеспечения высокого качества образования в контексте компетентностно – ориентированного обучения является формирование и поддержание на оптимальном уровне мотивации учебной деятельности современных школьников.

По направленности и содержанию мотивы могут быть:

1. Социальные (долг, ответственность, понимание значимости обучения для всего общества).

2. Познавательные (стремление больше знать по всем предметам, стать эрудированным).

3. Профессионально-ценностные (без знаний не будет хорошей профессии).

4. Эстетические (от обучения получаешь удовольствие, раскрываешь свои способности и таланты).

5. Коммуникативные (возможность расширять круг общения благодаря повышению интеллектуального уровня и новым знакомствам).

6. Статусно-позиционные (стремление через учение или общественную деятельность утвердиться в обществе, в своей группе и т. д.).

7. Неосознанные (основаны на полном непонимании смысла получаемой информации и полном отсутствии интереса к познавательному процессу).

Мотивация – это общее название для процессов, методов, средств побуждения обучающихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования.

Учитель должен сформировать интерес (как самый действенный мотив) как к процессу учебной деятельности, так и к достижению конечного результата. Мотивационный ресурс применяется нами в урочной и внеурочной деятельности.

Выделяют следующие методы мотивации.

***Эмоциональные методы мотивации*:**

1 - поощрение,
2 - порицание,
3 - учебно-познавательная игра,
4 - создание ярких наглядно-образных представлений,
5 - создание ситуации успеха,
6 - стимулирующее оценивание,
7 - свободный выбор задания,
8 -удовлетворение желания быть значимой личностью.

Познавательные методы мотивации:

1 - опора на жизненный опыт,
2 - познавательный интерес,
3 - создание проблемной ситуации,
4 - побуждение к поиску альтернативных решений,
5 - выполнение творческих заданий,
6 - “мозговая атака”,
7 - развивающаяся кооперация.

Волевые методы мотивации:

1 - предъявление учебных требований,
2 - информирование об обязательных результатах обучения,
3 - формирование ответственного отношения к учению,
4 - познавательные затруднения,
5 - самооценка деятельности и коррекция,

6 - рефлексия поведения,

7 - прогнозирование будущей деятельности.

Социальные методы мотивации

1 - развитие желания быть полезным отечеству,

2 - побуждение подражать сильной личности,

3 - создание ситуации взаимопомощи,

4 - поиск контактов и сотрудничества,

5 - заинтересованность в результатах коллективной работы,

6 - взаимопроверка,

7 - рецензирование.

На уроках я использую ряд упражнений и педагогических приемов, позволяющих формировать и развивать мотивацию. Некоторые из них мы предлагаем вашему вниманию.

Первые уроки химии начинаются так: «А не химик ли ты?», биологии «А не биолог ли ты?», мотивируя ребят на то, что они многое знают по незнакомому предмету.

Прием «Удивляй». В содержание учебного материала включаются интересные факты, сведения.

Прием «Визуальный ряд». В этом приеме ученикам предлагается визуальный ряд из картинок, который поможет им угадать тему предстоящего урока.

1)

2)

Прием «Противоречивые факты»

«Двойственное положение водорода в ПСХЭ» – 11 класс. Почему водород занимает в таблице Д. И. Менделеева два места: среди типичных металлов и среди типичных неметаллов?

Прием «Межпредметные связи»

Изучение новой темы начинается с изучения литературных произведений.

1. В рассказе “Письмо” А. Чехов пишет такие строки: “… Вчера я так увлекся книгой, что даже не обрадовался приезду Травникова, которого я люблю. Он приехал ко мне с головной болью и не в духе. После больших операций у него всегда болит голова – отравляется парами **карболовой кислоты…”**

– Кто знает, что такое карболка, карболовый раствор, карболовая кислота?

Прием «Герой дня»

Вывешивается портрет ученого или картинка с формулой вещества.

Прием «Ситуационные задачи».

Ситуационная задача – задание, помещенное в жизненный контекст и содержащее личностно-значимый вопрос, который помогает ученику убедиться в необходимости данного знания.

В рамках своей преподавательской деятельности я использую мотивационный ресурс и во внеурочной деятельности. Каждый год организую День науки, который позволяет познакомиться обучающимся с биографией учёных, принять участие в увлекательном эксперименте, узнать интересные факты, а также открыть для себя богатый мир науки.

Обучающиеся 5-6 классов посещают научный коворкинг, где самостоятельно выполняют первые эксперименты и опыты по физике, химии и биологии, учатся навыкам оказания первой помощи.

Игра «Великолепная семерка» и другие игровые конкурсы позволяют ответить на вопросы о науках, о их роли в современном обществе, об учёных и их научных открытиях.

Старшеклассники в рубрике "Мои университеты" осуществляют виртуальную экскурсию в ВУЗы г. Саратова: СГМУ им. В.И. Разумовского, СГУ им. Н.Г. Чернышевского, СГТУ им. Ю.А. Гагарина и др.

Увлекательной и познавательной становится для всех квест-переменка «Волшебная книга знаний», которая позволяет продемонстрировать и волшебство, и физику, и научную фантастику.

На протяжении 5 лет осуществляю сотрудничество с районной больницей «Новоузенская», Энгельсским медколледжем и СГМУ им. В.И. Разумовского. Обучающиеся 8-11 классов принимают участие в конкурсах, олимпиадах, мастер-классах, экскурсиях. Для них организую встречи с врачами и медсестрами нашей больницы, которые помогают ребятам в подготовке к чемпионатам по оказанию первой помощи и конкурсам. Выпускники медкласса по завершению обучения проходят мониторинг знаний в СГМУ им. В.И. Разумовского и получают удостоверения, позволяющие им в течение 5 лет воспользоваться дополнительными 5 баллами при поступлении.

Как учитель **естественных наук** я показываю обучающимся возможности применения осваиваемых знаний и умений в их практической деятельности. Не последнюю роль в формировании мотивов играет домашнее задание. Ни для кого не секрет, что проблема выполнения домашнего задания сегодня существует. Если раньше она напоминала о себе на старшей ступени обучения, то сегодня значительно помолодела. Более того, никакими силовыми методами ее уже не решить и причин этого много. Что же может сделать учитель, чтобы способствовать выполнению домашнего задания? Прежде всего сформировать правильный чек-лист, чтобы зафиксировать основные пункты работы учителя.

Чек-лист хорошего домашнего задания учителя естественнонаучных дисциплин в школе должен отвечать следующим критериям:

- «Интересность»;
- Эмоциональность;
- Дозированность;
- Многоуровневость;
- Оправданность;
- Результативность.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**. *Во-первых*, мотивация – это один из факторов успешного обучения учащихся на уроках. *Во-вторях*, снижение положительной мотивации учащихся ведет к снижению успешности и эффективности обучения. *В-третьих*, развитие мотивов, связанных с содержанием и процессом учения, позволяет повысить результативность обучения по всем общеобразовательным предметам. Наконец, *в-четвертых*, использование в учебной деятельности методов и приемов современных педагогических технологий формирует положительную мотивацию обучающихся, способствует развитию основных мыслительных операций, коммуникативной компетенции, творческой активной личности и повышению качества обучения.

Литература

1. *Аникина Е.Д.* Мотивация учебной деятельности на уроках химии // сайт «Инфоурок». URL: https://infourok.ru/konspekt-na-temu-motivaciya-uchebnoy-deyatelnosti-na-urokah-himii-2133011.html. Режим доступа: электронный. (дата обращения: 15.05.2025).

2. *Бояркина Ю.А., Золотавина Е.А.* Информационные технологии как способ активизации познавательной деятельности //Химия в школе.-2014.- №2.- С.47.

3. *Балагурова Н.* Статья «Практико-ориентированный подход в обучении: технологии, цели и задачи», 2018г.

4. *Высоцкая М.В.:* Нетрадиционные уроки по биологии в 5-11 классах (исследование, интегрирование, моделирование), Изд. Учитель, 2004.

5. Использование приемов критического мышления // сайт «Мультиурок». URL: https://multiurok.ru/files/ispolzovanie-priemov-kriticheskogo-myshleniia-na-u.html. Режим доступа: электронный. (дата обращения: 15.05.2025).

6. Использование технологии критического мышления // сайт «Мультиурок». URL: https://multiurok.ru/index.php/files/ispol-zovaniie-tiekhnologhii-kritichieskogho-mys-5.html.Режим доступа: электронный. (дата обращения: 15.05.2025).

РАЗДЕЛ VIII

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

СВЯЗЬ ХАРАКТЕРА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ С УРОВНЕМ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И АДАПТАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Балахнина Екатерина Юрьевна

аспирант 1 года обучения
Кемеровского государственного университета,
Кемерово, Россия

E-mail: ekaterina.psychology@yandex.ru

Солодухин Антон Витальевич

кандидат психологических наук,
доцент кафедры социально-психологического института
Кемеровского государственного университета,
Кемерово, Россия

E-mail: mein11@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена комплексному исследованию связи характера детско-родительских отношений с уровнем учебной мотивации и адаптации к школьному обучению у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. В исследовании участвовало 46 родителей и 23 школьника. Представлены полученные данные о взаимосвязи и влиянии подходов к воспитанию и отношения к ребенку с уровнем мотивации, адаптации, тревожности.*

Ключевые слова: *синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), учебная мотивация, адаптация, тревожность, детско-родительские отношения.*

С каждым готом детей с симптомокомплексом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) возрастает. Под симптомокомплексом СДВГ понимают сниженные нейродинамические показатели, такие как память, внимание, мышление. У ребенка наблюдается импульсивность, гиперактивность, неспособность воспринимать информацию, отмечается слабость в эмоционально-волевой сфере, а также сниженная стрессоустойчивость и нестабильность нервной системы [3]. И.В. Дубровина в работах описывает важное значение семьи для каждого ребенка [1]. Семья научает ребенка взаимодействовать с обществом, формирует ценности, нормы морали, а также влияет на эмоциональное состояние, на учебную мотивацию, адаптацию к школьному процессу [2]. Уровень адаптации зависит не только от ребенка, но и от семьи, социального окружения, педагога. Данная тема является недостаточно изученной, результаты исследования могут учитываться как в прогностических целях, так и при разработке программ психологической поддержки и профилактики, для положительных изменений и улучшения показателей жизни детей с СДВГ.

Для реализации данной цели было обследовано 23 школьника возрастом от 7- 8 лет, у которых наблюдается выраженный симптомокомплекс дефицита внимания и гиперактивности, и их родители – 46 человек (законные представители – мама, папа), средний возраст 26-35 лет.

Критерии включения: наличие симптомокомплекса СДВГ (диагноз, поставленный неврологом), полные семьи, добровольное информированное согласие на участие в исследовании.

Психологическое обследование проводилось с помощью следующих методик: для тестирования детей использовались – Многомерная оценка детской тревожности (МОДТ), методика «Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе» (автор – Л. М. Ковалева), «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой, «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис (АСВ). Сравнительный анализ полученных эмпирических данных проводился с помощью критерия Манна-Уитни с применением поправки Бонферрони в программном пакете Statistica 11. Для оценки связи детско-родительских отношений и уровня учебной мотивации, школьной адаптации использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена с оценкой его значимости ($p < 0,05$).

На первом этапе исследования была проведена оценка школьной адаптации первоклассников по методике «Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе» (автор – Л. М. Ковалева) были получены данные, свидетельствующие, что 8 учащихся – адаптировались ко школе (35%), 8 детей имеют среднюю выраженность дезадаптации к учебному процессу (35%), 7 учащихся имеют ярко выраженную дезадаптацию (30%).

Школьники были поделены на 2 группы – первая группа – адаптированные дети (8 человек), вторая группа – выраженная и средняя дезадаптация (15 человек).

Результаты исследования многомерной оценки детской тревожности по методике МОДТ представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Многомерная оценка детской тревожности по методике МОДТ (n=23)

Показатель	**Адаптированные дети (n=8)** **Me [Q25; Q75]**	**Выраженная и средняя дезадаптация (n=15)** **Me [Q25; Q75]**	**p**
Общая тревожность	5 [4,5; 5,5]	7 [6; 8]	0,005
Тревога в отношениях со сверстниками	4 [3,0; 4,5]	7 [6; 8]	0,003
Тревога, связанная с оценкой окружающих	4 [3,0; 4,5]	7 [6; 8]	0,001
Тревога в отношениях с учителями	4,5 [4; 5,5]	8 [7; 9]	0,001
Тревога в отношениях с родителями	4 [3; 5]	8 [6; 9]	0,002
Тревога, связанная с успешностью в обучении	4 [3; 5,5]	7 [7; 8]	0,561

Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения	5 [4; 5,5]	7 [6; 8]	0,715
Тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний	5 [4; 5,5]	7 [6; 8]	0,001

У школьников с выраженной и средней дезадаптацией повышенные значения по показателям: общая тревожность, тревога в отношениях со сверстниками; тревога, связанная с оценкой окружающих; тревога в отношениях с учителями; тревога в отношениях с родителями; тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний.

Результаты анкеты «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой среди испытуемых двух групп представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Оценка школьной мотивации двух групп школьников с СДВГ (n=23)

Показатель	**Адаптированные дети (n=8) Me [Q25; Q75]**	**Выраженная и средняя дезадаптация (n=15) Me [Q25; Q75]**	**p**
Оценка школьной мотивации	23,5 [20; 27]	11,5 [9; 14]	0,005

Выражены сниженные показатели по оценке школьной мотивации у детей с выраженной и средней дезадаптацией. Результаты указывают на отсутствие интереса к учебному процессу, что негативно сказывается на посещаемость и успешность выполнения требований в школе.

Были исследованы 46 родителя для диагностики особенностей родительских установок в отношениях с детьми. Различия между показателями матерей и отцов детей с признаками гиперактивности статистически значимы ($p \leq 0,01$) и отражены в таблице 3.

Таблица 3.

Особенности установок матерей и отцов по методике «АСВ» в отношениях с детьми СДВГ двух групп (n=46)

Шкалы	**Матери адаптивных детей СДВГ (n=8) Me [Q25; Q75]**	**Матери детей СДВГ с выраженной и средней дезадаптацией (n=15) Me [Q25; Q75]**	**p**	**Отцы адаптивных детей СДВГ (n=8) Me [Q25; Q75]**	**Отцы детей СДВГ с выраженной и средней дезадаптацией (n=15) Me [Q25; Q75]**	**p**
Гиперпротекция (Г+)	5 [4,5; 5,5]	7 [6;8]	0,002	3 [2; 4]	4,5 [4; 5,5]	0,2
Гипопротекция (Г-)	4 [3,5; 5]	2,5 [2; 3,5]	0,1	3,5 [3; 4,5]	6,5 [6; 7,5]	0,001
Потворствование (У+)	3,5 [3; 4,5]	2,5 [2; 3,5]	0,2	2,5 [2; 3,5]	3,5 [3; 4,5]	0,1
Игнорирование потребностей ребенка (У-)	1,5 [1;2]	2,5 [2; 3,5]	0,003	1,5 [1; 2,5]	2,5 [2; 3,5]	0,001
Чрезмерность требований-обязанностей ребенка (Т+)	2 [1;3]	3,5 [3; 4,5]	0,002	2 [1; 3]	2,5 [2; 3,5]	0,4
Недостаточность требований-обязанностей ребенка (Т-)	2 [1;3]	2,5 [2; 3,5]	0,3	2,5 [2; 3,5]	1,5 [1; 2,5]	0,001
Чрезмерность требований-запретов (З+)	2,5 [2; 3,5]	4,5 [4; 5,5]	0,001	1,5 [1; 2,5]	1,5 [1; 2,5]	0,4

Недостаточность требований-запретов (З-)	1,5 [1;2,5]	2,5 [2; 3,5]	0,2	1,5 [1; 2,5]	3,5 [3; 4,5]	0,001
Чрезмерность санкций (С+)	2,5 [2; 3,5]	4,5 [4; 5,5]	0,001	2,5 [2; 3,5]	2,5 [2; 3,5]	0,2
Минимальность санкций (С-)	2,5 [2;3,5]	1,5 [1; 2,5]	0,3	2 [1; 3]	1,5 [1; 2,5]	0,5
Неустойчивость стиля воспитания	2,5 [2;3,5]	4,5 [4; 5,5]	0,003	3,5 [3; 4,5]	5 [4; 6]	0,003

Среди матерей детей с выраженной и средней дезадаптацией чаще всего преобладают такие шкалы, как гиперпротекция, игнорирование потребностей, чрезмерность требований-обязанностей ребенка, чрезмерность санкций, неустойчивость стиля воспитания. Среди отцов детей с выраженной и средней дезадаптацией чаще всего преобладают такие шкалы, как гипопротекция, игнорирование потребностей ребенка, недостаточность требований-обязанностей ребенка (Т-), недостаточность требований-запретов (З-), неустойчивость стиля воспитания.

Результаты применения опросника А.Я. Варги – В.В. Столина у матерей и отцов детей СДВГ двух групп представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Особенности установок матерей и отцов по методике «АСВ» в отношениях с детьми СДВГ двух групп (n=46)

Шкалы	**Матери детей СДВГ адаптивных (n=8) Me [Q25; Q75]**	**Матери детей СДВГ с выраженной и средней дезадаптацией (n=15) Me [Q25; Q75]**	**p**	**Отцы адаптированных детей СДВГ (n=8) Me [Q25; Q75]**	**Отцы детей СДВГ с выраженной и средней дезадаптацией (n=15) Me [Q25; Q75]**	**p**
Принятие/отвержение	23 [22;24]	19,5 [19;20,5]	0,005	23 [22;24]	22,5 [22;23,5]	0,5

Кооперация	4,5 [4;5,5]	5 [4;6]	0,7	4,5 [4;5,5]	5 [4;6]	0,7
Симбиоз	4,5 [4;5,5]	5,5 [5;6,5]	0, 4	4,5 [4;5,5]	4,5 [4;5,5]	0, 4
Гиперсоциализация	4,5 [4;5,5]	7,5 [7;8,5]	0,002	4,5 [4;5,5]	3 [2;4]	0,002
«Маленький неудачник»	5 [4,6]	6,5 [6; 7,5]	0,001	5,5 [5; 6,5]	5,5[5; 6,5]	0,3

У матерей детей с выраженной и средней дезадаптацией чаще восприятие характеризуются непринятием своего ребенка - характеризуется желанием его изменить, постоянным контролем, гиперсоциализация, остро реагируют на неудачи и чаще всего подвержены критике со стороны окружающих людей за поведение своего ребенка. У отцов детей с выраженной и средней дезадаптацией чаще характеризуется восприятие сниженной гиперсоциализацией.

Результаты и обсуждение

Дети с выраженной и средней дезадаптацией склонны к повышенной тревоге, переживанию социального стресса, частым страхам: страх самовыражения, зажатости, страх разочаровать близких и окружающих людей, низкая физиологическая сопротивляемость стресса (исходно (физиологически) низкий адаптивный ресурс), что препятствует формированию положительного эмоционального состояния, влияет на социальное благополучие – наличие друзей, адаптацию в обществе.

В настоящем исследовании участвовало 46 родителя, поделенные на 2 группы (матери, отцы). У матерей наблюдаются предположительно повышенные показатели по гиперопеке, игнорированию потребностей ребенка, чрезмерности санкций, наказаний, требований, влекущее за собой увеличение у детей страхов, дезадаптации, а также к ощущению себя неудачником, неполноценным человеком у ребенка. Результаты могут указывать на наличие авторитаризма в семье со стороны матери. Такие детско-родительские отношения не способствуют развитию личности ребенка, препятствуют созданию ситуации успеха, адекватной самооценки, желанию учиться и развиваться, что приводит к боязни всех разочаровать, к сниженной мотивации и дезадаптации в школе и среди сверстников.

Среди отцов детей с выраженной и средней дезадаптацией наблюдается неустойчивый стиль воспитания, переходящий из крайности в крайность – чрезмерность требований от ребенка, либо недостаточность санкций и требований, а также гиперконтроль, либо отсутствие его. Результаты свидетельствуют, что

отцы мало внимания уделяют своему ребенку, склонны игнорировать потребности ребенка, редко привлекают его к самостоятельной работе по дому, при взаимодействии с ребенком отец не устанавливает правила дозволенности, ребенок склонен нарушать их, а также родитель склонен не сдерживать обещания по наказаниям и запретам, а это приводит к дезадаптации ребенка в обществе, поскольку правила – залог безопасности и понимания, что «хорошо», что «плохо».

В заключении мы можем предположить, что при анализе полученных результатов наблюдается следующая картина: у детей с СДВГ с выраженной и средней дезадаптацией в семье присутствуют в семье различные стили воспитания – авторитарный стиль воспитания со стороны матери, попустительский или хаотичный стиль воспитания у отца, что приводит к непредсказуемым реакциям – от плача, до истерики и смеха, действиям, непониманию норм, а также к страхам у ребенка, повышенной тревожности, сниженному уровню учебной мотивации и школьной адаптации, что препятствует раскрытию личностного потенциала, адаптации в обществе, неуверенности в себе, появлению страхов и в дальнейшем к неудовлетворительным оценкам.

Литература

1. *Дубровина И.В.* Психологическое благополучие школьников: учебник для вузов / И. В. Дубровина. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 135 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-17064-1. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/563552 (дата обращения: 12.02.2025).

2. *Анисимова Т.И., Сурушкина С.Ю.* Синдром дефицита с внимания с гиперактивностью: проблемы в семье и семейная терапия // Педиатр. 2011. № 3. С. 9-12.

3. *Грибанов А.В.* Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей. М.: Академ. проект, 2004. – 176 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ 5-10 ЛЕТ. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РОССИЙСКОГО И ЗАМБИЙСКОГО ПОДХОДОВ

Эсанджу Сеюба

кандидат психологических наук
научный сотрудник Сибирского федерального университета,
Красноярск, Россия,
главный специалист Министерства образования Республики Замбия,
Лусака, Республика Замбия
E-mail: seyubaesanju@gmail.com

Аннотация. В статье исследуются эволюция и современные практики психологической помощи детям, подчеркиваются ее исторические основы, глобальные тенденции и передовой опыт в различных регионах. В опыте прослеживаются корни психологической поддержки от древних ритуалов до современных научно-обоснованных подходов. В обсуждении подчеркивается важность школьных подходов, моделей интегративной помощи и участия сообщества в решении проблем психического здоровья детей 5-10 лет, а также рассматривается их психологический портрет. Изучение проводится на основе теорий Пиаже, Выготского, Боулби и Бандуры, опираясь на когнитивное, эмоциональное и социальное развитие детей данного возраста. Также в статье рассматриваются подходы России и Замбии для оказания психологической помощи детям 5-10 лет, освещаются уникальные проблемы и стратегии, применяемые в каждой стране. В этой статье рассматриваются существующие структуры, прикладываемые усилия и области для поддержки в обеспечении равного доступа к системам психологической поддержки детей в обеих странах.

Ключевые слова: психологическая помощь, психологическая поддержка, психическое здоровье детей, раннее вмешательство, лучшие мировые практики, культурная чувствительность.

Введение.

Оказание психологической помощи детям под влиянием культурных, социальных и научных достижений с годами значительно продвинулось. В этой

статье рассматривается глобальный ландшафт психологической помощи или системы поддержки детей с акцентом на исторические события и практику во всем мире, а также лучшие практики психологической помощи, в том числе сравнительный анализ русского и замбийского подходов.

Психологическая поддержка – это набор социальных и психологических подходов и практик, призванных помочь людям справиться с эмоциональными и психологическими проблемами. Его могут проводить как профессиональные психологи, так и люди без специального образования, а также социальные работники, что делает его доступным для широкого круга людей.

Существует несколько основных видов психологической помощи. Одним из видов является психопрофилактика, она направлена на предотвращение возникновения психологических проблем. Психологическое консультирование – еще одно средство, которое помогает людям адаптироваться и реализовать свой личностный потенциал. И конечно же, психотерапия, которая фокусируется на лечении психических проблем. В то время как кризисное вмешательство оказывает помощь в неотложных ситуациях, таких как потеря близкого человека или сильный стресс [1].

Исторический контекст психологической помощи.

Психологическая помощь уходит своими корнями в древние цивилизации, где проблемы с психическим здоровьем часто приписывались сверхъестественным силам.

В Древнем Египте, Греции, Китае и Индии проблемы с психическим здоровьем лечились с помощью ритуалов и философских консультаций [2]. В Средние века на стигматизацию психических заболеваний часто влияли религиозные верования. Психически больных детей и людей в целом часто считали одержимыми или морально неполноценными. Единственными учреждениями, которые предлагали помощь даже в трудных обстоятельствах, были монастыри и приюты [3].

Концепция психического благополучия начала меняться в эпоху Возрождения по мере появления научных исследований человеческого поведения. Такие деятели, как Гиппократ и Парацельс, заложили основу для понимания психического здоровья с натуралистической точки зрения [4]. Парацельс начал отстаивать более гуманный подход к психическим заболеваниям как к медицинскому состоянию, заложив основы современной психиатрии [5].

XVIII и XIX века принесли значительные успехи в понимании, выявлении и лечении психологических состояний и психического здоровья. К концу XIX века психология утвердилась как отдельная научная дисциплина, а такие новаторы, как

Вильгельм Вундт и Уильям Джеймс, внесли свой вклад в понимание человеческого поведения с помощью эмпирических методов [2].

XX век ознаменовался расцветом психоанализа Зигмунда Фрейда, который делал упор на разговорную терапию и исследование бессознательного (Freud, 1900). Этот период также ознаменовался появлением различных психотерапевтических идеологий, включая бихевиоризм (Уотсон, 1913; Скиннер, 1938) и гуманистическую психологию [6]. Это расширяет кругозор и знания о психологической поддержке и вмешательствах.

Современные тенденции в области психологической помощи.

В современном мире в центре внимания психологической помощи находятся интегративные подходы, которые включают психотерапию, медицину и инициативы на уровне сообществ [7]. Междисциплинарные команды психологов, психиатров, учителей, социальных и медицинских работников оказывают комплексную помощь с учетом индивидуальных потребностей [8]. Такой подход называется совместным лечением.

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) [7] сообщает, что примерно в 60% стран принята политика в области охраны психического здоровья. Однако сохраняются различия в доступе к медицинской помощи, особенно в странах с низким и средним уровнем дохода, которые очень высоки [7]. Такие инициативы, как Программа действий по преодолению дефицита в области психического здоровья (mhGAP), которая направлена на улучшение охраны психического здоровья в условиях ограниченных ресурсов путем обучения первичных медицинских работников [9].

Психологический портрет детей 5-10 лет.

Развитие ребенка – многогранный процесс, на который влияют генетические, неврологические, эмоциональные, поведенческие факторы и факторы окружающей среды [10]. Годы обучения в начальной школе являются решающим периодом, характеризующимся значительными физическими, когнитивными, социальными и эмоциональными изменениями, когда дети приобретают новые навыки, усваивают информацию и развивают независимость.

Когнитивное развитие.

Начнем с того, что Когнитивное развитие включает эволюцию мыслительных процессов человека, влияющих на его понимание окружающего мира и взаимодействие с ним. Теория Жана Пиаже предполагает, что дети мыслят иначе, чем взрослые [11]. Они переходят от предоперационной стадии (2-7 лет) к конкретной операционной стадии (7-11 лет) [10]. На этапе конкретной работы дети начинают логически рассуждать о конкретных событиях [12].

Память и интеллектуальные способности также значительно развиваются в этот период. Дети осваивают стратегии запоминания информации, такие как повторение и категоризация. Их интеллект также становится более заметным, благодаря улучшению навыков решения проблем и академической успеваемости в таких областях, как чтение и математика [10].

Социокультурная теория Льва Выготского подчеркивает роль социального взаимодействия в когнитивном развитии. Для детей в возрасте от 5 до 10 лет обучение происходит посредством совместного диалога с более образованными людьми, что помогает им развивать языковые навыки и понимать сложные вещи [6].

Эмоциональное развитие.

Эмоциональное развитие на этом этапе включает в себя развитие самосознания и способности распознавать эмоции и контролировать их. Дети осваивают стратегию доминирования над разочарованием, что имеет решающее значение для их эмоционального благополучия [12].

Дети начинают понимать эмоции других людей, общаясь со своими сверстниками. Такое развитие эмпатии необходимо для ориентирования в социальной жизни и построения здоровых отношений [12].

Согласно Маклеоду [6], теория привязанности Джона Боулби подчеркивает важность раннего взаимодействия с лицами, осуществляющими уход, в развитии будущего поведения ребенка. У детей в возрасте от 5 до 10 лет прочная связь с лицами, осуществляющими уход, служит основой для позитивных социальных отношений.

Теория социального обучения Альберта Бандуры подчеркивает важность наблюдения и подражания в процессе обучения. Дети в возрасте от 5 до 10 лет учатся, наблюдая за поведением других и копируя его. Этот метод имеет решающее значение для улучшения социальных навыков и понимания культурных норм.

Социальное развитие.

Джилибранд и др [10], утверждают, что в возрасте от 5 до 10 лет дружеские отношения становятся более значимыми, и дети высоко ценят отношения со сверстниками. Согласно Максутовой и др. [13], дети начинают понимать социальные нормы. Это понимание улучшает моральные рассуждения и навыки сотрудничества [12]. Лоуренс Кольберг добавляет, что концепция морального развития происходит поэтапно, которые основаны на концепциях добра и зла. В этом возрасте дети постигают мораль с точки зрения воздержания от наказаний и соблюдения норм [6].

Теория психосоциального развития Эриксона также описывает восемь психосоциальных стадий, каждая из которых характеризуется уникальным кризисом или конфликтом. Возраст от 5 до 10 лет находится между двумя стадиями: инициативностью и чувством вины (3-5 лет) и борьбой с чувством неполноценности (5-13 лет) [6]. Во время отторжения из-за чувства вины дети планируют мероприятия и начинают играть с другими. Когда их поощряют к изучению такого поведения, дети чувствуют себя в безопасности, принимая решения и становясь лидерами. Если ребенка критикуют или контролируют на этом этапе, он начнет чувствовать вину [6]. В индустрии отторжения в период неполноценности у детей развивается чувство компетентности за счет овладения навыками и достижения целей.

Теория Зигмунда Фрейда фокусируется на роли бессознательных мыслей и желаний в формировании поведения. Для детей в возрасте от 5 до 10 лет это конец фаллической фазы и начало латентной фазы. Если “застрять” на этом пороге развития, фиксация может привести к трудностям в формировании отношений во взрослом возрасте или стойкой незрелости [11].

Физическое развитие.

Кендра [11] намекнула, что по мере роста детей с ними происходят важные физические изменения, которые также могут повлиять на их психологическое развитие.

Рост и вес детей постоянно увеличиваются. Улучшаются их физические способности; они могут заниматься спортом и другими видами деятельности, требующими координации [10]. Пиаже (1951), также рассматривал физическое развитие, он упомянул, что на этапе конкретной деятельности (7-11 лет) дети начинают понимать причинно-следственные связи, которые могут влиять на их физическую активность. Они выполняют более сложные физические задачи, требующие координации и решения проблем.

Психофизиологический профиль.

Психофизиологический профиль детей 5-10 лет отражает взаимосвязь между физическим здоровьем, эмоциональным благополучием и когнитивными способностями.

Детям в возрасте от 5 до 13 лет требуется 9-11 часов непрерывного сна каждый день. Хороший сон необходим для их роста, развития и обучения. Если ваш ребенок хорошо высыпается, у него больше шансов быть счастливым, энергичным, деятельным и сон имеет решающее значение для улучшения памяти и эмоциональной регуляции [12].

В начальной школе большинство детей имеют устоявшиеся привычки в еде, однако их аппетит может измениться. Обеспечение детей хорошо

сбалансированным и полноценным питанием имеет решающее значение для поддержания их физического роста, иммунной системы, когнитивных способностей и здоровья костей [14].

Понимание характеристик и этапов развития этой возрастной группы важно для родителей, педагогов и медицинских работников для оказания эффективной поддержки. Способствуя хорошему развитию в этих областях, мы можем помочь детям заложить прочный фундамент для их будущего благополучия и успеха.

Российский подход к оказанию психологической помощи детям.

В этой статье рассматриваются стратегии, применяемые в России и Замбии для поддержки потребностей детей в области психического здоровья в возрасте 5-10 лет, выделяя уникальные проблемы и возможности в каждом контексте.

Российская Федерация, крупнейшая страна в мире, сталкивается со сложной ситуацией в удовлетворении потребностей своего разнообразного населения в области психического здоровья. Эта система имеет комплексную стратегию, включает правительственные организации, общественные инициативы и школьные программы, все из которых направлены на решение психологических трудностей и потребностей в области психического здоровья детей младшего возраста [15].

Общественные инициативы имеют важное значение для оказания доступной психологической помощи детям. Центры психосоциальной поддержки, созданные Российским Красным Крестом, предлагают индивидуальные консультации и групповую поддержку [16]. Реабилитационные центры, такие как "Нелишние Дети", оказывают экстренную психологическую помощь детям из неблагополучных семей, создавая благоприятную среду и обучая родителей эффективным стратегиям ухода [16]. Многофункциональные семейные центры поддерживают позитивное воспитание и направлены на предотвращение отказа от детей, действуя в качестве профилактики будущих психологических расстройств [17].

Школы признаны важнейшей средой для раннего выявления проблем психического здоровья и вмешательства в них. Программы раннего вмешательства интегрированы в дошкольные учреждения, обеспечивая максимальную территориальную доступность психологических, медицинских и педагогических услуг [18].

Во многих регионах созданы отделения раннего вмешательства, консультационные центры и группы краткосрочного пребывания [19]. Скрининг детей от рождения до 3-5 лет проводится с использованием современных стандартизированных методов, при этом специалисты активно осваивают методики феноменологической дифференциальной диагностики [20].

В сотрудничестве с Министерством здравоохранения России были разработаны новые национальные рекомендации по охране психического здоровья для лечения детей и подростков с расстройствами аутистического спектра (РАС). Эти рекомендации основаны на фактических данных и направлены на стандартизацию лечебных практик по всей стране и улучшение психологической помощи [21]. Закон “Об образовании в Российской Федерации” наделяет региональные и муниципальные органы власти полномочиями по организации психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям [22]. Межведомственное сотрудничество усиливается благодаря системам направления, гарантирующим, что дети получают надлежащий уход с учетом их потребностей [15].

Несмотря на достигнутый прогресс, необходимо решить проблемы, связанные с распределением ресурсов и доступностью, чтобы обеспечить всесторонний охват по всей стране. Модель оценки AAAQ [Наличие, доступность, приемлемость и качество обслуживания] выделяет области, требующие внимания в Российской Федерации [23].

Подход Замбии к оказанию психологической помощи детям.

Замбия, страна на юге Центральной Африки, не имеющая выхода к морю, сталкивается со значительными трудностями при оказании психологической помощи своим детям. Подход Замбии больше ориентирован на интеграцию психиатрической помощи в школьные учреждения и использование, основанных на фактических данных, методов лечения, адаптированных к местным условиям [24].

Подход Замбии включает в себя многоплановую технику для удовлетворения психологических потребностей. Раннее выявление психологических проблем у детей часто происходит в образовательных учреждениях и сообществах, где учителя, общественные лидеры и медицинские работники играют решающую роль в выявлении нарушений [25].

В Замбии также существуют инициативы на базе школ. В учебном плане 2023 года, который будет реализован в январе 2025 года, особое внимание уделяется психологической помощи через школьные инициативы. В новой учебной программе особое внимание уделяется раннему образованию как переходному этапу между обучением дома и в школе, развитию социальных, физических, умственных и эмоциональных способностей ребенка посредством игры [26]. Уровень приема предназначен для учащихся в возрасте 4-5 лет, готовя их к плавному переходу в первый класс с помощью неформальных игр с воспитателем и без него.

Замбия также разработала Национальную стратегию оценки на уровне дошкольного образования, которая используется для определения готовности к школе и изучения этапов развития детей в возрасте 3-5 лет [26].

В Замбии используются инструменты местной разработки для выявления и оценки, которые важно использовать наряду с международными стандартными инструментами. Примерами являются Тест Панга Мунту и Инструмент оценки детей Замбии (ZamCAT). Они были разработаны для проведения оценки с учетом культурных особенностей. Эти инструменты учитывают местные условия и нормы, обеспечивая актуальность оценок для населения Замбии [27].

Использование показателей западного происхождения при оценке детей из различных культурных групп подвержено предвзятости, возникающей из-за незнания детьми требований к тестированию и плохого перевода тестовых заданий [28].Замбия начала внедрять тренинги по психосоциальной поддержке среди учителей, учредив пилотный диплом преподавателя по психосоциальной помощи, поддержке и защите от REPSSI в сотрудничестве с ЮНИСЕФ, MIET Africa, Детским институтом Кейптаунского университета и другими учреждениями из пяти развитых стран [29].

Сравнительный анализ и обсуждение.

И Россия, и Замбия признают важность о казания психологической помощи детям в возрасте 5-10 лет, но их подходы существенно различаются из-за их уникального социально-экономического и культурного контекста. В России более устоявшаяся и всеобъемлющая система с государственной поддержкой, общественными инициативами и школьными программами. Основное внимание уделяется раннему вмешательству, подходам, ориентированным на семью, и подготовке специалистов. Однако проблемы, связанные с распределением ресурсов, доступностью и культурными факторами, сохраняются.

Замбия, с другой стороны, сталкивается с более серьезными проблемами из-за ограниченных ресурсов, бедности и последствий ВИЧ / СПИДа. Этот подход в первую очередь направлен на интеграцию психиатрической помощи в школьные условия и адаптацию мероприятий к местным условиям. Раннее выявление и вовлечение сообщества имеют решающее значение, но стране необходимо преодолеть препятствия, связанные с доступом к психиатрической помощи и общественным осуждением.

Выводы.

Признавая высокую распространенность психических расстройств у детей, в статье подчеркивается важность эффективных и индивидуальных вмешательств. Ключевое внимание уделяется психофизиологическому профилю детей в возрасте 5-10 лет.

Период от 5 до 10 лет имеет решающее значение для психофизиологического развития ребенка, отмеченного значительными достижениями в когнитивной, эмоциональной, социальной и физической сферах. Понимание характеристик и этапов развития этой возрастной группы важно для оказания эффективной поддержки и проведения вмешательств.

Россия, и Замбия прилагают усилия для удовлетворения потребностей детей в области психического здоровья, но сталкиваются с уникальными проблемами. Комплексная система, действующая в России с упором на раннее вмешательство и вовлечение семьи, обеспечивает прочную основу для поддержания психического здоровья детей. Акцент Замбии на школьных инициативах и вовлечение общественности имеет решающее значение в условиях ограниченных ресурсов и социально-экономических проблем. Необходимы постоянные усилия для преодоления существующих препятствий и обеспечения равного доступа к ресурсам в области психического здоровья для всех детей в обеих странах.

Литература

1. Центр экстренной психологической помощи МЧС Россииистры – МЧС России (2020). Извлечено из https://en.mchs.gov.ru/Ministry/Institutions/center-for-emergency-psychological-aid-of-russian-emergencies-ministry (дата обращения, 02.03.2025).

2. *Schultz D.P., Schultz S.E.* (2016). A history of modern psychology (11th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.

3. *Porter R.* (2002). Madness: A brief history. Oxford, UK: Oxford University Press.

4. *Nutton A.* (2004). Ancient medicine. London, UK: Routledge.

5. *Brockington I.F.* (1991). *History of psychiatry*. New York, NY: Oxford University Press. (In English).

6. *McLeod S.* (2018). Just psychology. Available at: https://www.simplypsychology.org(accessed 03.02.2025). (In English).

7. World Health Organization. (2022). Global Mental Health Report: Changing Lives.

8. *Thornicroft G., Patel V., Collins S.E., Saraceno B., van Ommeren M., Saxena S.* (2016). Integrative approaches to mental health care. The Lancet Psychiatry, 3(6), 555-567.

9. World Health Organization. (2010). Action plan for bridging mental health gaps.

10. *Gillibrand R., Oldfield J.* (2016). Developmental psychology. Hodder's education. (In English)

11. *Kendra S.* (2024). Theories of child development: 6 basic theories of psychology.Available at: https://www.verywellmind.com/child-development-theories-2795068 (accessed 22.01.2025).

12. *Nevid J. S.* (2011). Psychology: concepts and applications. Keep learning. USA.

13. *Максутова Е.В., Илюхина Н.И., Багаева И.Д.* (2006). Показатели функционального состояния головного мозга и когнитивных функций у детей 7-10-летнего возраста. Физиология человека, 32(4), 405-412

14. SCHN. (2023,). Developmental Delay | Sydney Children's Hospital Network. Available at: https://www.schn.health.nsw.gov.au/fact-sheets/developmental-delay. (accessed 03.02.2025). (In English)

15. *Левченко И.Ю., Приходько О.Г.* (2021). Системы направления в Россию. Дошкольное образование.

16. Российское Общество Красного Креста. (2023). Извлечено из https://redcross.ru/en/news/almost-150-5-thousand-people-received-psychological-assistance-and-psychosocial-support-from-the-rus/ accessed (02.02.2025) (in Russian)

17. Expatica. (2024a). Psychiatric healthcare in Russia. Available at: https://www.expatica.com/ru/healthcare/healthcare-services/mental-health-in-russia-121123 / (accessed 21.01.2025). (In Russian)

18. *Русанова Л.С.* (2019). Максимальная территориальная доступность психологических, медицинских и педагогических услуг. Вмешательство в раннем детском возрасте.

19. *Рощина Я.М.* (2021). Социальные институты, созданные во многих регионах России. Социальная политика.

20. *Русанова Л.С.* (2023). Очные и дистанционные консультации. Журнал специального образования.

21. *Smith P.* (2022). New national mental health guidelines for the treatment of children and adolescents with autism spectrum disorders [ASD]. Journal of Autism.

22. О психиатрической помощи и гарантиях prav grazhdan их оказаниях: Закон РФ [Электронный ресурс]. (1992). – № 3185-I. – м.: Законот 2 июля 1992 г. № 3185-I. – м.: Закон. "Ведомости" с”yezda народных депутатов Российской Федерации я и Верховного Совета Российской Федерации (Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации), 33, арт. 1913. (На русском языке)

23. *Brown E.* (2019). AAAQ valuation model in the Russian Federation. *Journal of Health Services*, *3*(3), 76-100. Available at: URL (accessed 03.03.2025). (In English).

24. *Roberts et al.* (2025). Demographics and languages of Zambia. *Journal of African Studies*. (accessed 19.02.2025). (In English).

25. UNICEF. (2016). *Early detection of psychological problems in children in Zambia*. UNICEF in Zambia.

26. Ministry of Education (2023). *Curriculum structure in Zambia*. Ministry of Education of Zambia.

27. *Chipimo P.J., Fylkesnes K.* (2010). Mental health in Zambia: Challenges and opportunities. Journal of African Health Sciences, 10(2), 123–130

28. *Wicherts J.M., Dolan C.V., van der Maas H.L.J.* (2010). Raven's test performance of sub-Saharan Africans: Average performance, psychometric properties, and the Flynn Effect. Learning and Individual Differences, 20(3), 155–157. doi:10.1016/j.lindif.2009.12.00.

29. *Kaljee L.M., Munjile K., Menon A., Tembo S., Li X., Zhang L., Malungo J., Stanton B., Langhaug L.* (2016). The 'Teachers Diploma Program' in Zambian Government Schools: A Baseline Qualitative Assessment of Teachers' and Students' Strengths and Challenges in the Context of a School-Based Psychosocial Support Program. International Education Studies, 10(2), 92–104. doi:10.5539/ies.v10n2p92(In English).

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Фатхуллина Лилия Газинуровна

студент факультет педагогики и психологии
Набережночелнинского государственного педагогического университета,
Набережные Челны, Россия

E-mail: mariaanoreva@gmail.com

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме снижения уровня эмоциональной отзывчивости дошкольников в условиях цифровизации и ускоренного темпа жизни. В качестве эффективного средства развития эмоциональной отзывчивости предлагается театрализованная деятельность, способствующая снятию напряженности, решению конфликтных ситуаций и приобщению детей к духовным ценностям. В работе описаны особенности эмоциональной сферы дошкольников и подходы к пониманию эмоциональной отзывчивости, а также рассмотрены формы театрализованной деятельности и методы ее организации. Подчеркивается важность театрализованной деятельности в развитии эмоциональной отзывчивости, позволяющей детям проживать эмоции и выражать чувства в творческой форме.

Ключевые слова: отзывчивость, эмоции, эмоциональная отзывчивость, театрализованная деятельность.

Проблема снижения уровня развития эмоциональной сферы ребенка является традиционно актуальной в современной психолого-педагогической теории и практике. Современные условия, такие как ускорение темпа жизни и цифровизация, негативно влияют на эмоциональное развитие детей, что проявляется в повышенной тревожности и агрессии. Эмоциональная отзывчивость, выражающаяся в способности сопереживать и понимать других, является ключевой для формирования теплоты отношений.

Театр, будучи доступным видом искусства для дошкольников, позволяет

решить многие актуальные проблемы, связанные с созданием у детей положительного эмоционального настроя, снятием напряжённости, решением конфликтных ситуаций. Театрализованная деятельность в свою очередь является источником развития чувств, глубоких переживаний и открытий ребенка, приобщает его к духовным ценностям. Однако педагогический потенциал театрализованной деятельности используется недостаточно. Это подчеркивает необходимость поиска методов, повышающих эффективность формирования эмоциональной отзывчивости у дошкольников через театрализованную деятельность.

Старший дошкольный возраст является важным этапом в развитии личности ребенка, так как в этот период формируются новые психологические механизмы деятельности и поведения, происходит интенсивное развитие интеллектуальной, нравственно-волевой и, самое главное, эмоциональной сферы.

Эмоциональная сфера ребенка – это одна из базовых предпосылок общего психического развития. Е.П. Ильин в своих работах выделяет следующие особенности эмоциональной сферы у детей:

– быстрая отзывчивость на любые происходящие события и большая окрашенность познавательных процессов эмоциями;

– откровенность в выражении собственных эмоций, переживаний;

– эмоциональная неустойчивость, частая и быстрая смена настроения;

– слабое осознание и понимание детьми своих и чужих эмоций. [2]

С эмоциями ребёнка через способность сопереживать и понимать внутреннее состояние других людей тесно связана отзывчивость. Отзывчивость – положительное духовно-нравственное качество личности, проявляющееся как склонность помогать нуждающимся, видеть нужду, бескорыстие, щедрость, великодушие, умение прощать, терпимость.

Эмоциональная отзывчивость – способность человека к сопереживанию и сочувствию другим людям, к пониманию их внутренних состояний. Развитие эмоциональной отзывчивости старших дошкольников представляется как процесс усвоения доступных ребенку этических понятий.

В.С. Вербовская характеризует эмоциональную отзывчивость как сложную характеристику психики. С.А. Курносова понимает ее как личностное образование, выступающее в роли «механизма» аккумуляции, обогащения и реализации душевно-духовного практического опыта личности, приводящее в движение гуманную направленность личности. Е.И. Рогов, Е.С. Кузьмина подразумевают под эмоциональной отзывчивостью способность к сопереживанию и постижению эмоционального состояния другого. [1]

Из рассмотренных определений мы видим, что сопереживание является именно тем эмоциональным рычагом, который воздействует на ребенка, и в дальнейшем побуждает его откликнуться на эти эмоции действием.

Театрализованная деятельность выступает как актуальное направление работы ДОО по формированию эмоциональной отзывчивости у старших дошкольников. Она предоставляет детям возможность приобрести опыт эмоционального общения, осознания себя как личности, способной правильно оценить ситуацию и принять верное решение. Театрализованная деятельность - это способ общения ребенка с миром, развивающий воображение, эмоциональную отзывчивость и коммуникативные навыки.

Организация театрализованной деятельности предполагает интеграцию с другими видами деятельности, учет возрастных и индивидуальных особенностей, развитие речевой активности, социально-коммуникативных навыков и эмоциональной сферы. Анализ практики показывает, что педагоги уделяют внимание раскрытию творческих возможностей ребенка средствами театрального искусства.

Существует несколько основных форм эмоционального развития дошкольников в театрализованной деятельности. Среди них театрализованные игры, самостоятельная театрализованная деятельность детей, совместная театрализованная деятельность детей и взрослых. В ДОО используются режиссерские игры и драматизации, разные виды театров, раскрывающих потенциал воспитанников: театр масок, бибабо, театр матрёшек, теней, настольный, пальчиковый театр и другие. Разнообразие видов театра позволяет раскрыть творческий потенциал и способности воспитанников.

Для организации театрализованной деятельности педагогу необходимо создавать оптимальные условия для развития творческой активности детей, выбирать сценарий, сюжет, роли, готовить атрибуты, костюмы; побуждать их к импровизации средствами мимики, движений и интонаций, приобщать к миру театра и обеспечивать взаимосвязь театрализованной деятельности с другими видами деятельности.

А.Я. Михайлова выделяет основные требования к организации театрализованных игр в детском саду:

1. содержание и разнообразие тематики театрализации в соответствии с возрастными особенностями и умениями детей;

2. постоянное включение театрализованных игр во все формы педагогического процесса;

3. максимальное участие и активность детей на всех этапах подготовки и проведения театрализованных игр;

4. сотрудничество и взаимодействие детей и друг с другом и со взрослыми (педагогами и родителями). [3]

В качестве основного средства формирования эмоциональной отзывчивости детей в ДОО нами была выбрана театрализованная деятельность.

Приемы присущие театрализованной деятельности: контрастных сопоставлений, аналогий, ролевого взаимодействия, ситуации «настроение-образ» в наибольшей степени будут способствовать формированию эмоциональной отзывчивости, позитивному мышлению, проявлению сочувствия, сопереживания.

В процессе формирования эмоциональной отзывчивости используются множество наглядных, словесных, игровых методов, метод проектов, моделирование, арт-терапия, ритмопластика, психологические этюды и другие.

Таким образом, формирование эмоциональной отзывчивости у дошкольников – важная задача воспитательно-образовательного процесса. Театрализованная деятельность является эффективным средством решения этой задачи, предоставляя детям возможность проживать различные эмоциональные состояния, понимать мотивы поступков персонажей и выражать свои чувства в творческой форме. Для успешного формирования эмоциональной отзывчивости необходимо использовать разнообразные методы и приемы, учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, создавать благоприятную эмоциональную атмосферу и обеспечивать активное участие детей в театрализованной деятельности.

Литература

1. *Вербовская С.В*. Эмоциональная отзывчивость: содержание и структура понятия [Электрон. ресурс]- текст: электронный // Вестник НГВУ. 2013. № 4. / Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-otzyvchivost-soderzhanie-istruktura-ponyatiya (дата обращения: 08.12.2024).

2. *Жиличкина М*. Развитие эмоциональной сферы детей средствами театрализованной деятельности / М. Жиличкина, Т. Суханова. – текст: непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 5. – С. 96-103.

3. *Михайлова А.Я*. Театр в эстетическом воспитании старших дошкольников / А.Я. Михайлова. – Москва: Просвещение, 2006. – 168 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА И ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОДНОМ КРАЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Столярова Дарья Алексеевна

Студент факультета педагогики и психологии
Набережночелнинского государственного педагогического университета,
Набережные Челны, Россия

E-mail: dashastolyarova5@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема актуальности патриотического воспитания дошкольников в современной России, обусловленная отчуждением подрастающего поколения от отечественной культуры. В работе анализируется структура патриотизма, с выделением значимости эмоционального компонента в формировании любви к Родине у детей. Подчеркивается важность развития эмоциональной сферы, познавательных процессов и формирования социальных мотивов в процессе патриотического воспитания.

Ключевые слова: патриотизм, старший дошкольный возраст, родной край, психология, педагогика, эмоциональная сфера, познавательная деятельность.

Проблема патриотического воспитания сегодня одна из наиболее актуальных в России. В последние годы наблюдается отчуждение подрастающего поколения от отечественной культуры, общественно-исторического опыта своего народа, у современных детей искажены представления о патриотизме, доброте, самоотверженности, выражен дефицит знаний о родном городе, стране, особенностях народных традиций.

Без уважения к истории родного края и культуре своей Родины невозможно вырастить гражданина - патриота своего Отечества. Формирование интереса к истории родного края, связывает воспитание с жизнью, помогает формировать нравственные понятия и чувства. Патриотическое воспитание – актуальное направление воспитательно-образовательной деятельности ДОО, поэтому перед

педагогами сегодня все острее встает проблема поиска эффективных методов и средств формирования представлений о родном крае в процессе патриотического воспитания.

Формирование патриотизма у детей – сложный и многогранный процесс. В его структуру входят когнитивный (знания, представления), эмоциональный (чувства, переживания) и поведенческий (умения, навыки) компоненты.

Когнитивный компонент обеспечивает содержание работы с дошкольниками по патриотическому воспитанию – накоплению представлений о родном крае, о его прошлом и настоящем, культуре и традициях.

Поведенческий компонент позволяет определить интерес ребенка к родному краю, потребность быть полезным, проявляющуюся в его поступках и поведении.

Особое значение в дошкольном возрасте приобретает эмоциональный компонент. Именно он определяет отношение ребенка к окружающему миру, к родной природе, к близким людям. Эмоции становятся для ребенка основой для обобщения представлений о малой родине и формирования на их основе патриотических чувств.

Выдающиеся психологи В. В. Давыдов, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин подчеркивали, что вся деятельность дошкольника является эмоционально насыщенной. Ребенок, прежде чем действовать, создает эмоциональный образ, отражающий будущий результат и его оценку со стороны взрослых. Положительные эмоции, связанные с предвосхищением полезного результата, стимулируют его поведение.

Дети дошкольного возраста легко запоминают интересующие их события и образы, а также словесный материал, вызывающий эмоциональный отклик. В этом возрасте только начинается усвоение понятий, поэтому не полностью сформированные познавательные функции, затрудняют овладение представлениями о Родине. Развитию познавательных интересов способствует общение со взрослым. В результате общения и деятельности формируются высшие человеческие чувства: сочувствие и сопереживание.

Мотивы дошкольника приобретают разную силу и значимость. Н.Г. Комратова, Л.Ф. Грибова выделяют, что наиболее сильный мотив для ребенка - поощрение, получение награды, более слабый - наказание, еще слабее - собственное обещание ребенка. Самым слабым оказывается прямое запрещение каких-то действий ребенка [2].

В этот период начинает складываться индивидуальная мотивационная система ребенка. Разнообразные мотивы, присущие ему, приобретают относительную устойчивость. На мотивацию и эффективность выполняемых ребенком действий влияют те отдельные удачи и неудачи, с которыми он

сталкивается. Если успех влияет положительно на работу ребенка, то неудача - всегда отрицательно: она не стимулирует продолжения деятельности и проявления настойчивости. Для старших дошкольников успех остается сильным стимулом, но многих из них побуждает к деятельности и неуспех. После неудачи они стараются преодолеть возникшие трудности, добиться нужного результата и не собираются «сдаваться».

Мотивы общения помогают ребенку установить и расширить контакты с окружающими людьми. По мнению Н.Г. Комратовой, Л.Ф. Грибовой, из данного качества вырастают потребность в достижении успехов, целеустремленность, чувство уверенности в себе, самостоятельность [2].

В дошкольном возрасте складываются начала действенного в полном смысле этого слова отношения к Родине, проявляющиеся в умении заботиться о родных и близких людях, делать нужное для других, беречь то, что создано трудом человека, ответственно относиться к порученному делу, бережно обращаться с природой. Это, считает Е. И. Шаламова, имеет большое значение для воспитания патриотизма у дошкольников, поскольку появление социальных мотивов деятельности является основой развития нравственных качеств личности [3].

Следовательно, воспитание патриотизма как интегративного нравственного качества личности должно осуществляться комплексно через развитие и обогащение эмоциональной, когнитивной и мотивационно-потребностной сфер психики дошкольника.

У дошкольников формируются познавательные интересы, происходит переход от простого любопытства к любознательности, система обобщённых знаний о явлениях общественной жизни, этому способствует увеличение объёма представлений и понятий об окружающем мире.

Самым важным личностным механизмом, формирующимся в этом периоде, считается соподчинение мотивов и на этой основе складываются общественные мотивы трудовой деятельности, стремление сделать что-то нужное, полезное для окружающих. Данный факт, доказывает А.Г. Вороненко, имеет большое значение для воспитания начал патриотизма у дошкольников, поскольку появление социальных мотивов деятельности является основой формирования нравственных качеств личности, приводит к изменению содержания чувств. Социальная мотивация труда детей старшего дошкольного возраста способствует повышению эффективности деятельности детей. В дошкольном возрасте только начинается формирование воли, нравственных идеалов, важных для патриотического воспитания [1].

Таким образом, психолого-педагогические особенности воспитания патриотизма и формирования представлений о родном крае у старших дошкольников требуют комплексного подхода:

1. Эффективное решение задач патриотического воспитания возможно при учете эмоциональной насыщенности различных видов детской деятельности.

2. Создание благоприятной образовательной среды, стимулирующей познавательный интерес и эмоциональный отклик на историю и культуру родного края.

Литература:

1. *Вороненко А.Г.* Патриотическое воспитание в России // Педагогические науки. 2006. № 5. С. 12-19.

2. *Комратова Н.Г.* Патриотическое воспитание детей 6-7 лет / Н.Г. Комратова, Л.Ф. Грибова. М.: Творческий Центр Сфера, 2007. – 208 с.

3. *Шаламов Е.И.* Патриотическое воспитание / Е.И. Шаламова // Ребёнок в детском саду. 2009. №6. С. 13-16.

КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Балобанова Маргарита Николаевна, Морозов Николай Алексеевич

студенты факультета педагогики и психологии
Набережночелнинского педагогического университета,
*(Научный руководитель: **Коновалова Елена Викторовна**,*
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и специального дефектологического образования
Набережночелнинского педагогического университета),
г. Набережные Челны, Россия

E-mail: kpip@tatngpi.ru.

Аннотация. В статье раскрываются понятия агрессии и агрессивности, биологические и социальные факторы возникновения агрессии, возрастные особенности в младшем школьном возрасте и причины агрессивного поведения. Рассматриваются методы коррекции агрессивного поведения младших школьников.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, коррекция агрессивного поведения в младшем школьном возрасте.

Проблема агрессивности в младшем школьном возрасте весьма актуальна, так как агрессия в детской среде является формой девиантного поведения и число детей с проявлениями агрессивного поведения растет с каждым годом.

Агрессию в школьном возрасте изучали Басс А., Бреслав Г.Э., Дмитриева Т.Б., Волкова И.А., Ермоленко Ю.И., Лщлосова С.Л., Мосина Т.М., Платонова Н.М., Смирнова Т.П., Степанов С.С., Семенюк Л.М., Сухарева Н.Ф., Фурманов И.А. и др.

В широком понимании агрессия – это любая форма поведения, направленная на причинение вреда другому или оскорбление.

В психологической литературе агрессия понимается как деструктивное мотивированное поведение, противоречащее социальным нормам и правилам, приносящее физический или моральный ущерб объектам нападения. Агрессия

может быть чертой характера, она может возникнуть в результате переутомления, нервного срыва или психического расстройства.

Различают понятие агрессия и агрессивность. Агрессия – это поведение, направленное на причинение вреда другому, а агрессивность – черта личности, проявляющаяся в готовности к агрессии, враждебном отношении.

Агрессии способствуют как биологические так и социальные факторы, это и генетическая предрасположенность к агрессивному поведению и изменения в функционировании мозговых структур и личностные качества, подражание агрессивным моделям поведения, низкая саморегуляция, отсутствие эмпатии, высокая тревожность, недостатки семейного и школьного воспитания, педагогическая запущенность и др. Невротические расстройства, травматические ситуации, низкий уровень самооценки могут быть одними из некоторых психологических причин возникновения агрессии у детей.

Агрессия бывает физическая и вербальная, прямая и косвенная, активная и пассивная, мотивированная и немотивированная и др.

Причинами агрессивного поведения в младшем школьном возрасте могут быть семейное неблагополучие, неприятие или враждебность со стороны взрослых, строгое воспитание или чрезмерная опека, постоянные запреты, или наоборот, потакание любым прихотям, повторение модели агрессивного поведения родителям и др.

И.А. Фурманов подчеркивает, что при всем разнообразии причин агрессивного поведения младших школьников, основным фактором является семейное воспитание [4].

В младшем школьном возрасте происходит смена социальной ситуации развития, меняются социальные роли и ведущей деятельностью становится учебная. Это вызывает большой стресс у ребенка, связанный с изменениями в социальной жизни, поступлением в школу и адаптацией к новым правилам и требованиям. Младший школьник, сталкиваясь со стрессовой ситуацией еще не умеет управлять ею.

Вместе с этим в младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие детского организма, что требует мобилизации всех внутренних ресурсов, двигательная активность достигает своего пика, процессы возбуждения преобладают над торможением, все это определяет повышенную нервную возбудимость. В характере у детей младшего школьного возраста проявляется импульсивность, т.е. склонность к быстрым, необдуманным действиям под влиянием эмоций, слабая волевая регуляция и подражание другим. Ребенок еще не умеет контролировать свои импульсы, у него недостаточно сформировано

критическое мышление, поэтому он еще не в состоянии оценивать свои действия и поступки и понимать их последствия. Также дети младшего школьного возраста подвержены деструктивным внешним воздействиям: средствам массовой информации, компьютерным играм и фильмам, содержащим сцены насилия.

Негативные эмоции, подавленное настроение, чувство страха, вызванное новой ситуацией развития и адаптацией к новым условиям жизни, могут вызвать злость, гнев и агрессию как результат происходящих изменений.

В младшем школьном возрасте закладываются основные личностные характеристики, поэтому своевременная диагностика и коррекция агрессивного поведения очень важны, чтобы агрессивность, в дальнейшем, не сформировалась как черта личности.

Коррекция агрессивного поведения должны быть направлена, в первую очередь, на развитие интеллекта и коммуникативных навыков, на повышение саморегуляции и самооценки, на нормализацию взаимоотношений в классном коллективе. Для этого используются различные методы и приемы, например, игротерапия. Игра является естественным способом самовыражения для детей. В игре ребенок не только познает окружающий мир, но и учится взаимодействовать с ним, примерять на себя различные социальные роли, усваивает различные нормы и правила поведения.

Игровая терапия, как метод урегулирования агрессивного поведения, основана на создании безопасной и доверительной среды, в которой ребенок может выразить свои чувства, проиграть конфликтные ситуации, усвоить новые модели поведения. В рамках игровой терапии психолог предлагает младшему школьнику различные сценарии, которые помогут ему отреагировать на накопленные негативные эмоции, такие как злость, обида, разочарование и страх.

В ролевых играх школьники могут примерить на себя разные роли – обидчика и жертвы, учителя и ученика, соперника и друга, что помогает им понять последствия своих действий и научится сочувствию, то есть способности понимать чувства других людей. Игра позволяет экспериментировать с разными моделями поведения, снизить уровень внутреннего напряжения, усвоить навыки саморегуляции, развить умения социального взаимодействия. Игра способствует развитию креативного мышления младших школьников, поиску альтернативных способов разрешения конфликтов, учит взаимодействовать со сверстниками.

Одним из методов коррекции агрессивного поведения может стать творческое самовыражение (рисование, музыка, лепка и др). Арт-терапия – это метод психологической коррекции, основанный на применении искусства и творчества. Рисование, лепка, создание аппликаций позволяют детям выразить

свои чувства, восстановить эмоциональное равновесие, пережить психотравмирующие события. Данный метод особенно показан для детей, испытывающих сложности в коммуникации. Через созидательный процесс ребенок освобождается от негативных эмоций и учится лучше понимать себя и других людей. С враждебных реакций внимание школьника переключается на созидательную активность, что особенно важно для детей с импульсивным характером. Обсуждая с ребенком созданные работы можно выявить скрытые причины враждебного поведения и выработать стратегии их преодоления.

Для коррекции агрессивного поведения младших школьников используется и когнитивно-поведенческая терапия, направленная на снижение агрессии и позволяющая научиться альтернативным способам выражения своих чувств и потребностей. Психолог моделирует правильное поведение, обучая школьников адаптивным навыкам, развивает когнитивные навыки решения проблем, формирует навыки социального взаимодействия. Заменяя негативные рассуждения на рациональные, психолог вытесняет негативные мысли и заменяет их другими эмоциональными установками и состояниями.

Таким образом, коррекция агрессивного поведения младших школьников представляет собой сложный и многоплановый процесс, который требует индивидуального подхода и комбинирования различных методов. Совместные усилия родителей, педагогов и психолога, нацеленные на создание благоприятной атмосферы, помогают ребенку научится контролировать свои эмоции и находить созидательные способы взаимодействия с окружающим миром.

Литература

1. *Ермоленко Ю.И.* Коррекция агрессивного поведения у младших школьников через игру / Ю.И. Ермоленко, Л.Н. Худасова, А.Ю. Забелина // Новая наука: проблемы и перспективы. 2016 № 3-2(67). С. 84-87.

2. *Курманова А.М*. Арт-терапия как средство коррекции агрессивного поведения младших школьников / А.М. Курманова, А.И. Ривера //Наука и образование: проблемы перспективы – 2018 Сборник материалов региональной научно-практической конференции. 2018. С. 124-126.

3. *Сухарева Н.Ф*. Коррекция агрессивного поведения в младшем школьном возрасте / Н.Ф. Сухарева, Ю.Ф. Баландина // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2013 № 1 С. 240-244.

4. *Фурманов И.А.* Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. – М.: Просвещение, 2008 – 360с.

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ УЧЕНИКОВ

Абдуллаева Диёра Равшановна,

магистрант 1 года обучения
направления «Педагогическое образование»
филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте,
Ташкент, Республика Узбекистан

E-mail: bdllvdi@gmail.com

Аннотация. В данной работе рассматривается влияние образовательной среды на психологическое состояние учеников. Анализируются основные факторы, определяющие эмоциональное благополучие учащихся: физическая среда, социальные отношения, стиль педагогического взаимодействия и уровень учебной нагрузки. Особое внимание уделяется негативным последствиям неблагоприятной образовательной среды, таким как стресс, тревожность и снижение мотивации к обучению. В заключении предложены эффективные стратегии создания комфортной и поддерживающей образовательной среды, способствующей личностному развитию и академическим достижениям учеников.

Ключевые слова: образовательная среда, психологическое состояние, эмоциональное благополучие, учебная мотивация, педагогическое взаимодействие, стресс, тревожность, школьная адаптация, социализация, психологическая поддержка.

Современная образовательная среда значительно влияет на психоэмоциональное состояние учащихся. В условиях высоких требований, интенсивного обучения и постоянной конкуренции студенты сталкиваются с множеством стрессовых факторов, способных негативно сказаться на их эмоциональном благополучии, мотивации к обучению и даже на физическом здоровье. В то же время, правильно организованная образовательная среда может стать ресурсом для личностного роста, социализации и создания психологического комфорта, если учитывать психологические аспекты развития личности.

Актуальность данной темы объясняется тем, что психоэмоциональное состояние учащихся напрямую связано с их академической успеваемостью, самооценкой и удовлетворением процессом обучения. Исследования в области педагогической психологии показывают, что благоприятные условия обучения способствуют снижению уровня тревожности, повышению мотивации и формированию положительного отношения к учебному процессу. Однако наличие негативных факторов, таких как психологическое давление, конфликты и перегрузка, может провоцировать эмоциональные расстройства и снижать продуктивность учёбы.

Цель данного исследования заключается в выявлении влияния различных компонентов образовательной среды (физическое оформление пространства, взаимоотношения между учениками и преподавателями, учебные нагрузки) на психоэмоциональное состояние студентов.

В работе применяются методы анализа научных источников, а также изучаются практические подходы к созданию позитивной образовательной среды. Изучение данной проблемы позволит сформулировать рекомендации для педагогов и руководителей учебных заведений, направленные на улучшение психологического климата в образовательных учреждениях.

Образовательная среда представляет собой набор условий, в которых происходит процесс обучения и воспитания. Она включает в себя физическое, социальное и психологическое пространство, что влияет на развитие личности учащихся, их мотивацию и эмоциональное состояние. Современные исследования в области педагогической психологии подчёркивают, что образовательная среда охватывает не только здания, классы и учебные материалы, но и взаимодействие между учениками и преподавателями, стиль обучения, эмоциональный климат в коллективе, а также уровень поддержки и безопасности, ощущаемый учащимися.

Физическая образовательная среда охватывает материально-технические условия обучения: состояние классов, освещение, комфорт учебных мест и доступ к необходимым ресурсам. Исследования показывают, что правильная организация пространства способствует улучшению концентрации, снижению усталости и повышению эффективности обучения. Например, светлые и просторные классы, наличие зелёных зон и удобных мест для отдыха могут положительно влиять на эмоциональное состояние учащихся. Напротив, перегруженные классы, нехватка свежего воздуха и устаревшее оборудование могут стать дополнительными источниками стресса.

Социальная сторона образовательной среды определяется отношениями между всеми участниками процесса: учениками, педагогами, родителями и администрацией. Доверительные и уважительные отношения способствуют созданию благоприятной атмосферы, в которой ученики чувствуют себя уверенно.

Важно учитывать, что стиль педагогического общения может значительно влиять на психологическое состояние учащихся. Авторитарный подход в управлении может вызвать у учеников повышенную тревожность, в то время как демократический стиль способствует развитию самостоятельности, инициативы и положительного отношения к учёбе.

Психологический аспект образовательной среды связан с эмоциональным климатом в коллективе и уровнем психологической безопасности учащихся. Крайне важно, чтобы образовательная среда была инклюзивной, поддерживала принятие индивидуальных особенностей каждого ученика и предотвращала случаи дискриминации и буллинга. Исследования показывают, что поддерживающая и эмпатичная атмосфера способствует формированию уверенности в себе, снижению тревожности и повышению учебной мотивации. В учреждениях, где реализуются программы психологической поддержки, такие как тренинги по развитию эмоционального интеллекта, работа с психологами и наставничество, учащиеся демонстрируют более высокий уровень удовлетворённости учебным процессом.

Таким образом, образовательная среда представляет собой комплексную систему, в которой взаимодействуют физические, социальные и психологические факторы. Их грамотная организация создаёт условия, способствующие не только академическим успехам учащихся, но и их эмоциональному благополучию, формированию устойчивой мотивации и положительного отношения к обучению. В современных условиях важно учитывать все аспекты образовательной среды, обеспечивая её гармоничное развитие и адаптацию к потребностям учеников.

Психологическая среда в образовательном учреждении играет решающую роль в формировании эмоционального состояния учащихся, их мотивации к обучению и академической успеваемости. Исследования в области педагогической психологии показывают, что психологический климат в классе и в школе может оказывать как положительное, так и негативное влияние на психическое здоровье обучающихся. Дружелюбная и поддерживающая среда способствует снижению уровня тревожности, развитию уверенности в себе и формированию высокой учебной мотивации. Напротив, стрессовые условия, конфликты, чрезмерные требования и отсутствие эмоциональной поддержки могут привести к снижению когнитивных функций, развитию тревожных расстройств и даже выгоранию у школьников [2].

Одним из ключевых факторов, влияющих на психологическое состояние учащихся, является стиль педагогического взаимодействия. Авторитарный подход, при котором учитель выступает как строгий контролирующий субъект, зачастую приводит к подавлению инициативы, страху ошибки и низкой самооценке у учеников. Напротив, демократический стиль преподавания, предполагающий диалог, сотрудничество и поддержку, формирует у учащихся чувство уверенности, самостоятельности и интерес к учебному процессу. Л.С. Выготский отмечал, что

обучение должно строиться с учетом индивидуальных особенностей ребёнка и его зоны ближайшего развития, а учитель должен быть не столько источником информации, сколько наставником и помощником в процессе познания [3].

Большое влияние на эмоциональное состояние учеников оказывает социальная среда в классе. Взаимоотношения со сверстниками, уровень сплочённости коллектива и наличие конфликтов могут как способствовать успешному обучению, так и становиться источником стресса. Одним из наиболее распространённых негативных явлений является буллинг – систематическое преследование, оскорбления и психологическое давление со стороны одноклассников. По данным исследований, дети, подвергающиеся буллингу, чаще испытывают тревожность, депрессию и трудности в обучении. Отсутствие поддержки со стороны педагогов и администрации усугубляет проблему, делая образовательную среду небезопасной для психологического здоровья учеников. В то же время в школах, где активно внедряются программы по развитию толерантности, эмоционального интеллекта и взаимоуважения, уровень конфликтов значительно снижается, а успеваемость повышается.

Кроме социальных факторов, значимую роль в формировании психологического состояния учащихся играет учебная нагрузка. В современных образовательных системах наблюдается тенденция к повышению требований к ученикам, увеличению количества домашних заданий, введению дополнительных курсов и экзаменов. В результате многие школьники испытывают хронический стресс, который негативно сказывается на их когнитивных способностях и мотивации. Исследования показывают, что перегруженность учебной программой без должного баланса между обучением и отдыхом приводит к повышенной тревожности, снижению концентрации внимания и развитию синдрома эмоционального выгорания уже в подростковом возрасте. Чтобы минимизировать негативное влияние нагрузки, необходимо внедрение гибких образовательных методик, индивидуальных учебных маршрутов и психологической поддержки учащихся.

Создание благоприятной образовательной среды требует комплексного подхода, включающего не только изменения в преподавании, но и внедрение психологических программ. Педагогическая психология предлагает различные стратегии по улучшению психологического климата в школе. Одной из таких стратегий является развитие системы наставничества, при которой ученики могут получать поддержку не только от учителей, но и от старших товарищей [4]. Кроме того, эффективным методом является внедрение практик эмоционального интеллекта, позволяющих учащимся лучше осознавать и контролировать свои эмоции, а также строить конструктивные отношения со сверстниками и педагогами.

В образовательных учреждениях, где внедрены программы психологического сопровождения, такие как индивидуальные консультации с психологами, тренинги по управлению стрессом и уроки по развитию эмоционального интеллекта, наблюдается значительное улучшение психологического состояния учащихся. Дети становятся более уверенными в себе, лучше справляются с учебной нагрузкой и проявляют больший интерес к обучению. Таким образом, грамотное управление образовательной средой с учётом её психологических аспектов позволяет не только повысить академическую успеваемость, но и создать комфортные условия для личностного развития каждого ученика.

Формирование позитивной образовательной среды требует комплексного подхода, включающего психологическую поддержку учащихся, оптимизацию учебной нагрузки и развитие конструктивных взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса. Одним из ключевых аспектов является внедрение программ психологического сопровождения, таких как работа школьных психологов, тренинги по стрессоустойчивости и развитие эмоционального интеллекта у учащихся. Важную роль играет стиль педагогического общения: поддерживающее и уважительное взаимодействие со стороны учителей способствует формированию у учеников уверенности в себе и снижению уровня тревожности.

Также необходимо учитывать социальный климат в коллективе, создавая условия для взаимоуважения и предотвращая конфликты. Эффективные стратегии включают программы наставничества, вовлечение родителей в образовательный процесс и создание инклюзивной среды, где каждый ученик чувствует себя безопасно. Кроме того, важно регулировать учебную нагрузку, балансируя между академическими требованиями и возможностями учеников, чтобы избежать перегрузки и выгорания. Современные исследования подтверждают, что школы, внедряющие эти принципы, демонстрируют более высокие показатели учебной мотивации и эмоционального благополучия учащихся.

Образовательная среда оказывает значительное влияние на психологическое состояние учеников, формируя их мотивацию, эмоциональное благополучие и академическую успеваемость. Как показывают исследования, физические условия, стиль педагогического общения, взаимоотношения в коллективе и уровень учебной нагрузки могут как способствовать развитию личности, так и вызывать стресс и тревожность. Неблагоприятные факторы, такие как буллинг, авторитарные методы преподавания и перегруженность учебной программой, отрицательно сказываются на психическом здоровье учащихся, снижая их продуктивность и уверенность в себе.

Создание благоприятной образовательной среды возможно за счёт комплексного подхода, включающего психологическую поддержку,

демократический стиль преподавания, развитие эмоционального интеллекта и адаптацию учебных нагрузок.

Такие меры позволяют не только повысить академическую успеваемость, но и создать комфортные условия для гармоничного развития каждого ученика. В современных условиях особенно важно учитывать эти аспекты, формируя систему образования, ориентированную не только на знания, но и на психологическое благополучие обучающихся.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология развития ребёнка. М.: Педагогика, 1984.

2. *Безруких М.М*. Психология школьного возраста. М.: Дрофа, 2016.

3. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. М.: Логос, 2001.

4. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КРУЖКОВ И СЕКЦИЙ КАК ПРЕДИКТОР БУЛЛИНГА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Азыркин Павел Дмитриевич,

аспирант 2 года обучения Института образования Национального исследоательского университета «Высшая школа экономики», эксперт Центра общего и дополнительного образования им А.А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ, заместитель директора Лицея имени С.Н. Нюберг, Москва, Россия

E-mail: pazyrkin@hse.ru

Аннотация. В статье рассматривается образовательная среда кружков и секций как возможный предиктор буллинга в системе дополнительного образования (ДО). На основе данных, собранных среди 1698 учащихся 5–9 классов, проводится сравнение восприятия школьной и внешкольной образовательной среды. Полученные результаты показывают, что большинство компонентов среды ДО связаны со снижением уровня буллинга. Работа подчёркивает значимость стратегий педагога и структуры занятий в формировании безопасной и поддерживающей среды кружков и секций.

Ключевые слова: дополнительное образование, внешкольное образование, образовательная среда, среда, кружки, секции, буллинг, травля, школьный буллинг, коллектив, педагогические стратегии.

Актуальность.

Исследованиям дополнительного образования (ДО) в последние несколько десятилетий уделяется много внимания как в нашей стране, так и за рубежом. Удачное научное определение дополнительного (внешкольного) образования было дано И.Ю. Ивановым: «структурированная, добровольная деятельность детей, направленная на развитие личностных и социальных навыков, в своем содержании выходящая за рамки основной школьной учебной программы и осуществляемая при поддержке или руководстве (лидерстве) взрослого» [1]. Дополнительное образование, охватывающее большинство школьников, рассматривается как

значимый ресурс развития, признанный на государственном уровне и связанный с позитивными социально-психологическими эффектами [7,8].

Наше исследование посвящено одной из пока недостаточно изученных тем – *образовательной среде дополнительного образования и ее эффектам.* Текущие немногочисленные работы к особенностям образовательной среды в организациях ДО относят ее гибкость и ориентацию на индивидуальные потребности обучающихся. В отличие от традиционной школьной системы, где обучение строго регламентировано, дополнительное образование предоставляет семьям возможность выбирать направления деятельности, программы, педагогов и формы занятий [2]. Предполагается, что среда ДО в большей степени, чем школьная, подходит для творческого развития личности, так как она способствует экспериментированию, поиску новых идей и нестандартных решений [11]. Другой важной характеристикой образовательной среды кружков и секций является ее открытость и интеграция с социумом [10], так как учреждения ДО часто сотрудничают с культурными, научными и общественными организациями, создавая разнообразные условия для самореализации детей.

Целью данной работы является изучение образовательной среды кружков и секций и ее сравнение с образовательной средой школьного класса. Мы ставим перед собой два исследовательских вопроса:

И1. В чем заключаются особенности среды дополнительного образования (кружков и секций) по сравнению со школьной средой?

И2. Как образовательная среда кружков и секций связана с распространенностью буллинга?

Что такое образовательная среда?

Коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды была предложена отечественным психологом В. В. Рубцовым, который рассматривает образовательную среду, как «сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе» [9]. В рамках коммуникативно-ориентированной модели описывается структура образовательной среды, которая включает *внутреннюю направленность образовательного учреждения, психологический климат, социально-психологическую структуру коллектива, психологическую организацию передачи знаний, психологические характеристики учащихся и учителей*.

Для нашего исследования коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды является наиболее релевантной, так как авторов, в первую очередь, интересовали аспекты организации *социально-психологической*

структуры детского коллектива (например, неформальные отношения между учащимися, внутренние нормы, концентрация на общих учебных задачах)) и *психолого-педагогические стратегии педагогов дополнительного образования* (например, забота педагога о своих учениках и реагирование на проблемные ситуации; способы и методы организации работы на занятиях, отслеживание результатов учащихся).

Методология исследования.

Сбор данных проводился среди учащихся, посещающих кружки и секции в образовательных организациях российского региона, входящего в состав Уральского федерального округа Российской Федерации. Выборка состояла из 1698 ответов учащихся 11-16 лет (5-9 классы), средний возраст составил 13,5 лет, 53% – девочки. В исследовании использовалась авторская адаптация иностранного опросника Э. Роланда и Д. Гэллауэя социальной структуры школьного класса и педагогических стратегий управления классом [12]. Отбор респондентов проводился методом случайной выборки, участие было добровольным. Анкетирование происходило в электронном формате на базе российской платформы «Анкетолог». Обработка данных происходила в пакете SPSS 23.0.

Результаты и дискуссия.

И1. Особенности образовательной среды в дополнительном образовании и в школе.

Психолого-педагогические стратегии педагогов.Педагоги кружков и секций находятся в более теплых и дружеских отношениях с учащимися, чаще знают их хобби и интересы за пределами образовательного учреждения. Это может объясняться общностью интересов педагогов и детей, которые самостоятельно выбирают направления ДО. Также, в рамках дополнительного образования группы, как правило, меньше по размеру, чем в общеобразовательных классах, что способствует более тесному и индивидуализированному контакту между педагогом и учащимися.

Информанты считают, что педагогам ДО лучше удается объяснять им задания, менять формат активностей и следить за их успехами на занятиях, чем их коллегам в школе. Педагоги в кружках и секциях лучше устанавливают правила, которые регулируют, как участникам занятий необходимо себя вести и обладают отработанными методиками реагирования на нарушение правил. Это может быть связано с тем, что педагоги дополнительного образования зачастую обладают большей свободой в выборе педагогических методик, что позволяет им гибко менять активности и адаптировать задания в зависимости от уровня подготовки группы [3].

Социально-психологическая структура коллектива. Респонденты на внешкольных занятиях значимо лучше концентрируются на учебных задачах.

Предполагается, что это может быть связано с тем, что учащиеся в контексте дополнительного образования выбирают, на какой кружок или секцию записаться, руководствуясь своим интересом, что может обуславливать более высокий уровень мотивации [13]. Выбор же предметов в основной школе не предусмотрен, что может приводить к сниженной мотивации и концентрации на учебных задачах.

Значения переменной «нормы поведения» также значимо выше в среде кружков и секций, то есть учащиеся в кружках и секциях в большей степени настроены на поддержку сверстников и выполнение учебных заданий. Респонденты считают занятия на кружках и секциях более важными, чем в школе, и лучше стараются делать то, о чем просит педагог. Это также может быть объяснено добровольностью посещений внешкольных занятий и тем, что учащиеся сами выбирают на какой кружок пойти. С другой стороны, нормативный компонент в ДО ярче выражен не только в контексте отношения учащихся к обучению, но и к таким просоциальным установкам, как «нападать на других – неправильно» и «нужно помогать тем, на кого нападают». Возможно, что положительное отношение к учебной деятельности в кружках и секциях связано с просоциальными установками респондентов.

Интересно, что значения субшкалы «неформальные отношения» практически идентичны в кружках и секциях и в школе, что позволяет утверждать, что учащиеся дружат, поддерживают друг друга одинаково как в ДО, так и в школе. Это может говорить о том, что дружеские связи в учебных коллективах формируются независимо от контекста образовательной среды, но могут быть обусловлены разными факторами: в школе – длительным совместным пребыванием, а в ДО – объединяющим интересом к определенной деятельности. Также мы предполагаем, что сплоченность детских коллективов в ДО может быть выше в силу того, что учащиеся там имеют схожие интересы, в то время как в школе дети объединены в классы формальным способом. Так, в исследовании 2021 года было установлено, что образовательная среда играет важную роль в формировании дружеских связей между подростками - в средах, где дети обладают схожими характеристиками (например, интеллект, СЭС, этнической принадлежностью, общие интересы), с большей вероятностью формируется дружба, которая в свою очередь, может быть фактором, способствующим просоциальному поведению и защищающим от неконструктивного поведения, например, буллинга [14].

И2. Анализ предсказательной силы параметров среды дополнительного образования в отношении буллинга

Результаты регрессионного анализа позволяют утверждать, что практически все компоненты обеих шкал образовательной среды предсказывают буллинг в кружках и секциях.

Эффективность объяснения нового материала и «плавность» смен видов деятельности педагогом предсказывает буллинг. Концентрация учащихся на учебных задачах также значимо прогнозирует буллинг.

Мониторинг учителя за успехами учащихся и их поведение также связан с распространенностью буллинга – чем выше показатели мониторинга, тем ниже показатели травли.

Буллинг в меньше степени проявляется в таких кружках и секциях, где педагог может и реагирует на неконструктивные поведенческие проявления учащихся, например, нарушение правил, срыв занятий или агрессия между детьми.

Интересный результат был получен в рамках анализа субшкалы «Забота». В настоящем исследования степень заботы педагога по отношению к учащимся не предсказывает распространённость буллинга в кружках и секциях. Забота педагога может восприниматься респондентом как **теплота** и **поддержка со стороны взрослого**, но она не обязательно означает реальные действия педагога, направленные на остановку травли и вмешательство в агрессивные действия. Это может быть объяснено и статистическими причинами: вопросы данной субшкалы маскируются вопросами других субшкал.

Переменная, которая оценивала степень развития неформальных отношений в детском коллективе, связана с переменной буллинга. С одной стороны, чем выше респонденты оценивают вопросы, связанный с дружбой, поддержкой, симпатиями в коллективе, тем ниже буллинг. С другой стороны, чем выше учащиеся оценивают вопросы, связанные с выраженностью иерархии, распределением власти между детьми, тем выше буллинг.

Нормы поведения в детском коллективе в кружках и секциях связаны с вероятностью того, что ребенок будет подвержен травле. Если большинство учащихся считают, что занятия на кружках и секциях важны, необходимо слушаться педагога, а нападать на других неправильно, то показатели буллинга будут ниже.

Литература

1. *Александров Д.А., Тенишева К.А., Савельева С.С.* Связь внеклассных занятий с учебными успехами и самооценкой подростков // Вопросы образования. 2017. № 4. С. 217–241.

2. *Волгина И.В*. Роль дополнительного образования в организации образовательной среды учащихся // Педагогическое образование в России. 2017. № 1. С. 87–91.

3. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное [Текст] / С.Г. Косарецкий, М.Е. Гошин, А.А. Беликов и др.; под ред. С.Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики»,

Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 277, [3] с. – (Российское образование: достижения, вызовы, перспективы / науч. ред. Я. И. Кузьминов, И. Д. Фрумин). – 400 экз. – ISBN 978-5-7598-1956-1 (в обл.). – ISBN 978-5-7598-1887-8 (e-book).

4. *Золотарева А.В.* Принципы организации дополнительного образования детей в России // Ярославский педагогический вестник. 2013. 2(1). С. 194-199.

5. *Иванов И.Ю.* Внешкольное образование в зарубежных исследованиях: определения и характеристики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. № 2(6).

6. *Коломинский Я.Л.* Социальная психология школьного класса : науч.-метод. пособие для педагогов и психологов. – Мн.: ООО «ФУАинформ», 2003. – 312 с.

7. Концепция развития дополнительного образования до 2030 года [Электронный ресурс] : утверждена распоряжением Правительства РФ от 23 мая 2023 г. № 1563-р // Официальный сайт Правительства РФ. – 2023. – Режим доступа: http://static.government.ru/media/files/3fIgkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf (дата обращения: 10.03.2025).

8. *Мерцалова Т.А., Косарецкий С.Г., Анчиков К.М., Гошин М.Е., Сенина Н. А.* Современная аналитика образования. № 3 (71) : основные тенденции развития дополнительного образования детей / науч. ред. Т. А. Мерцалова. – М.: НИУ ВШЭ, 2023. Вып. 3 (71).

9. *Панов В.И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

10. *Панов В.И., Хисамбеев Ш. Р.* Образовательная среда и мотивация учащихся в учреждении дополнительного образования // Вестник практической психологии образования. 2007. Т. 4, № 2. С. 22–29.

11. *Фадеева А.П.* Развитие образовательной среды учреждения дополнительного образования как условие творческой самореализации детей и подростков : дис. … канд. пед. наук. – Ульяновск, 2010.

12. *Roland E., Galloway D.* Classroom influences on bullying // Educational Research. 2002. Vol. 44, № 3. P. 299-312.

13. *Schiefele U.* Interest, Learning, and Motivation // Educational Psychologist. 1991. Vol. 26. P. 299-323.

14. *Wentzel K.* Does Being Good Make the Grade? Social Behavior and Academic Competence in Middle School // Journal of Educational Psychology. 1993. Vol. 85. P. 357–364. https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.2.357

ВЛИЯНИЕ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА И ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА НА КОНФЛИКТЫ В КЛАССНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Борисова Екатерина Александровна

магистрант 2 курса
факультета педагогического образования ТГУ имени Г.Р. Державина,
социальный педагог и психолог МАОУ «Лицей №29» г. Тамбова,
Тамбов, Россия

E-mail: evseeva_ekaterin@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования влияния социометрического статуса и школьной мотивации младшего подростка на конфликты в классном коллективе. Автор представил материалы исследования, проведенного в Лицее в параллели 5 и 6 классов, указав на необходимость формирования положительного статуса обучающегося в классном коллективе, так как именно в этом возрасте межличностное общение выходит на первый план, но при этом школьная мотивация остается важным условием успешной социализации.

Ключевые слова: социометрический статус, школьная мотивация, младший подростковый возраст, межличностное общений, конфликты в классном коллективе.

В современном обществе происходят изменения, вызванные процессами информатизации, повседневная жизнь людей меняется, что не может ни сказаться и на современных детях. Важная роль в воспитании и обучение личности в условиях стремительного развития информационной среды отводится школе где подросток проводит основную часть своего времени. Именно в школе закладываются основы критического мышления, аналитической деятельности, способности к самостоятельному принятию решений, формируются социальные навыки межличностного общения в коллективе.

Школьную мотивацию можно назвать одним из главных условий школьной успешности. Именно она позволяет ребёнку стремиться к самопознанию и поиску новой, ранее незнакомой ему информации.

В современной образовательной среде социометрический статус обучающихся представляет собой важный фактор, влияющий на их взаимодействие в классном коллективе, школьную мотивацию и поведение. Социометрический статус, определяющий положение учащегося в социальной структуре образовательного учреждения, и школьная мотивация, являющаяся движущей силой учебной деятельности, представляют собой ключевые факторы, влияющие на атмосферу в классе и возникновение конфликтов.

Подростковый возраст занимает огромное и значительное место в формировании и развитии личности, это переходный этап между детством и взрослой жизнью. Подростковый возраст чаще соотносят с возрастом от 10-11 до 14-15 лет. Именно в этот период происходит бурная перестройка организма, которая проявляется в эмоциональной нестабильности, упрямстве, неустойчивости эмоций, повышенной тревожности, связанной с общением со сверстниками. С этим связано неумение сдерживать себя, слабость самоконтроля, резкость в поведении. В период подросткового возраста возрастает значимость межличностных отношений между учениками. От того, какое место в структуре межличностных взаимоотношений в учебном коллективе занимает конкретный ученик, может зависеть формирование личности этого ученика. [3]

В период перехода, обучающего из младшего звена школьного обучения в среднее ребенок пытается освободиться от опеки родителей, ему хочется получить больше свободы, но ответственность за свои поступки и действия он не осознает до конца, так как критическое мышление только начинает формироваться. Подростку хочется занять определенное место в классном коллективе, происходит противоречие между стремление быть как все и в то же время чем-то выделяться из общего коллектива из-за чего могут появляться трудности в межличностном общение с одноклассниками, провоцируя ощущение одиночества, боязни быть не принятым в коллектив и как следствие могут возникать конфликтные ситуации. Если подросту не удается занять свое место в классном коллективе у него снижается познавательная активность и может сформироваться негативное отношение к школе в целом. [1]

Анализ существующих исследований выявил противоречие между необходимостью создания благоприятного психологического климата для профилактики конфликтов и недостатком комплексных исследований по этой теме в подростковом возрасте. Мы предполагаем, что поддержание позитивной школьной мотивации влияет на статус обучающегося в классном коллективе и может помочь минимизировать конфликты среди подростков.

Социометрический статус традиционно определяется через взаимодействия между учащимися и их восприятие друг друга. В классической модели, предложенной Дж. Морено, внимание уделяется выбору и предпочтению, которые учащиеся отдают своим сверстникам. Изучение статуса младшего подростка в классном коллективе помогает понять насколько успешно проходит его социализация и адаптация в образовательной организации. Его статус в коллективе зависит от множества факторов: его отношения и взаимодействие с другими детьми, коммуникативные способности, развитие социальных навыков и критического мышления, умение анализировать свои поступки. Надо помнить, что статус в классном коллективе может меняться со временем в зависимости от самого подростка. Если он проявляет дружелюбие старается поддерживает других, устанавливать контакты с одноклассниками, проявляет уважение и заботу к сверстникам, активно участвует в общих делах проявляя инициативу, умеет конструктивно решать конфликты и находить компромиссы, помогает поддержанию позитивной атмосферы в классном коллективе с ним все хотят общаться. Если имеются проблемы во взаимодействии с другими детьми, подросток проявляет агрессию, равнодушие, раздражительность, замкнутость, злобность, скрытность или неуважение к сверстникам и учителям, частое нарушение социальных норм, эгоистические поведенческие проявления, отсутствие идентификации подростка с группой, низкая коммуникабельность, отсутствие инициативности и любознательности, он может стать объектом издевательства, игнорирования или буллинга, его исключают из группы межличностного общения. [2]

Зарубежный психолог Х. Хекхаузен, занимаясь вопросами изучения мотивов и мотивации человеческой деятельности, выделяет два вида мотивации: интринсивную, под которой понимает внутреннюю мотивацию, основанную на потребностях личности, и экстринсивную — мотивацию, обусловленную внешними обстоятельствами. Для учеников среднего школьного возраста характерен низкий уровень интринсивной мотивации и преобладание экстринсивной, которая во многом может быть связана с такой возрастной особенностью, как стремление получить поддержку в кругу сверстников. Именно в рамках классного коллектива, со своими нормами и порядками, младший подросток стремится к социальному успеху. [5]

Мы провели исследование, на базе МАОУ «Лицей №29» г. Тамбова, целью которого является изучение связи между социометрическим статусом и школьной мотивацией, а также их влияние на конфликтные ситуации в классном коллективе обучающихся младшего подросткового возраста. Мы предположили, что социометрический статус младшего подростка в классном коллективе взаимосвязан со школьную мотивацию и определяет стратегию поведения в конфликтной ситуации. Для проведения экспериментального исследования мы

использовали методику «Изучение учебной мотивации при переходе их младших классов в среднее звено» М.Р. Гинзбурга и методику «Социометрия» Дж. Л. Морено. Данное исследование проводилось в 2024-2025 учебном году среди учащихся параллели 5-х классов – 103 обучающегося 11 лет и 6-х классов – 120 обучающихся 12 лет.

На первом этапе нами было проведено исследование уровня школьной мотивации, с целью оценки мотивационной сферы учащихся как составляющей личностных универсальных учебных действий. Исследование проводилось в форме анкетирования, надо было к четырем незаконченным предложениям выбрать по три варианта ответа, подходящего лично каждому из опрашиваемых. Каждому из выбранных вариантов ответа соответствует определенное количество баллов в зависимости от типа мотивации: внешняя мотивация – 0 баллов, игровая мотивация – 1 балл, мотив получения отметки – 2 балла, позиционная мотивация – 3 балла, социальная мотивация – 4 балла, учебная мотивация – 5 баллов. Мотивационная сфера школьников классифицируется по уровню мотивации в соответствии с полученной суммой баллов: очень высокий уровень мотивации; высокий уровень; средний уровень; сниженный уровень; низкий уровень. [4] Качественная оценка: определяется процентное соотношение между типами мотивации, выбранными учащимися. Преобладание познавательного и социального мотивов свидетельствует об эффективности образовательного процесса.

Рисунок 1. Уровень мотивации обучающихся 5-х классов. 2024-2025 учебный год.

На Рисунке 1 показана параллель 5-х классов, очень высокий и высокий уровень мотивации выявлен у 45,66% обучающихся, принимавших участие в исследовании. 20,4% учащихся имеют нормальный (средний) уровень мотивации учения. Это дети, успешно адаптировавшиеся они легко справляются с учебной

деятельностью. 21,4% опрошенных имеют сниженный уровень мотивации, они достаточно благополучно чувствуют себя в лицее, но школа привлекает их возможностью общаться с друзьями, с одноклассниками, с учителями, при этом познавательные мотивы недостаточно сформированы сам учебный процесс их мало привлекает. Мы выявили у 12,6% опрошенных низкий уровень мотивации учения, они с неохотой посещают лицей, занимаются посторонними делами во время уроков, предпочитают пропускать занятия из-за чего испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности.

Рисунок 2 Ведущие мотивы обучения, учащихся 5-х классов. 2024-2025 учебный год.

На Рисунке 2 показано, что у 67% - детей преобладает учебная мотивация. У 25,2% - преобладает оценочная мотивация. У 13,6% опрошенных преобладает социальная мотивация. У 13,6% – позиционная мотивация. У 15,5% – игровая мотивация, у 1% – внешний мотив.

Исследование уровня школьной мотивации среди параллели 5-х классов показало, что у большинства обучающихся (45,66%) выявлен очень высокий или высокий уровень мотивации. Это свидетельствует об эффективности образовательного процесса, так как у большинства детей преобладает учебная, социальной и оценочная мотивация.

Однако также были выявлены учащиеся со сниженным (21,4%) и низким (12,6%) уровнем мотивации, что может указывать на необходимость проведения дополнительных мероприятий по повышению мотивации и адаптации этих детей к школьной жизни.

Рисунок 3. Уровень мотивации обучающихся 6-х классов. 2024-2025 учебный год.

На Рисунке 3 показана параллель 6-х классов, очень высокий и высокий уровень мотивации выявлен у 29,17% обучающихся, принимавших участие в исследовании. 29,2% учащихся имеют нормальный (средний) уровень мотивации учения, что является средней нормой. Мы выявили у 25% опрошенных сниженный уровень мотивации. У 16,7% опрошенных выявили низкий уровень мотивации учения. Именно на данную категорию опрошенных следует обратить внимание, так как им не удалось адаптироваться к школьному обучению, у них не выработалась школьная мотивация, пропуски занятий могут войти в норму поведения, а отсутствие интереса к учебной деятельности будет осложняться нехваткой знаний по предметам.

Рисунок 4. Ведущие мотивы обучения, учащихся 6-х классов. 2024-2025 учебный год.

На Рисунке 4 показано, что у 56,7% – детей преобладает учебная мотивация, стремление наиболее успешно выполнить предъявляемые лицеем требования. У 22,5% – преобладает оценочная мотивация. У 6,7% опрошенных преобладает социальная мотивация. У 8,3% – позиционная мотивация. У 14,2% – игровая мотивация, у 0% – внешний мотив.

Исследование уровня школьной мотивации среди учащихся 6-х классов показало, что у большинства детей преобладает учебная мотивация и стремление успешно выполнять требования лицея. Это свидетельствует об эффективности образовательного процесса.

На втором этапе нашего исследования было проведена «Социометрия» с целью выявления степень сплоченности классного коллектива на этапе его формирования при переходе учащихся младшего подросткового возраста из младшего в среднее звено школьного обучения, а также выявления негласных лидеров и возможные причины конфликтов. Исследование проводилось в несколько этапов: сбор предварительной информации о классе, проведение анкетирования и последующий анализ данных. Участники заполняли бланк, выбирая пять одноклассников для приглашения на день рождения и пять – для исключения из списка гостей.

В результате полученных данных опрашиваемые делятся в зависимости от количества выборов на следующие категории: «звезды» – это опрашиваемые, пользующиеся максимальной популярностью среди своих одноклассников; «принимаемые» – это опрашиваемые, получившие значительное число положительных выборов и мало отрицательных; «пренебрегаемые» – это опрошенные получившие только отвержения и отсутствуют положительные выборы; «отвергаемые» – это опрошенные у которых нет положительные выборы и нет отрицательных.[3]

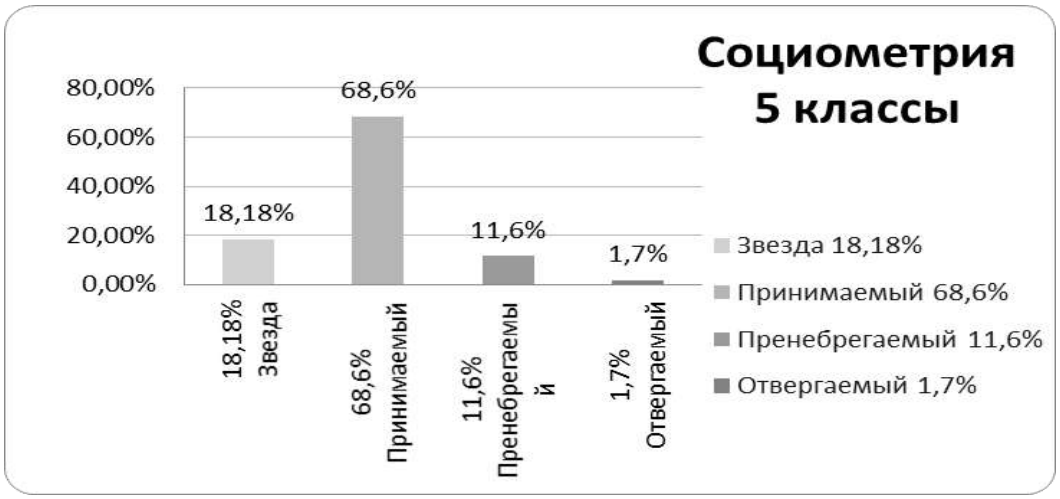


Рисунок 5. Социометрические статусы обучающихся 5-х классов. 2024-2025 учебный год.

На Рисунке 5 можно посмотреть полученные данные в результате проведения социометрии учащийся 5-х классов. Мы видим, что у 18,18% – опрошенных «звезды», с ними все хотят общаться, дружить, к их мнению прислушиваются. 68,6% – «принимаемые» являются популярными в классном коллективе у них достаточно большой круг общения. 11,6% – «пренебрегаемые», их не выбирают для общения. 1,7% – «отвергаемые», они ни с кем не хотят общаться, следовательно, с ними также никто не хочет общаться. Из всего вышеизложенного можно сделать вывод в 5-х классах высокий уровень благополучия взаимоотношений в школьном коллективе, так как 86,78% опрошенных занимают лидирующее и устойчивое положение. 13,3 % опрошенных выпадает из сферы межличностного общения на них стоит обратить внимание.

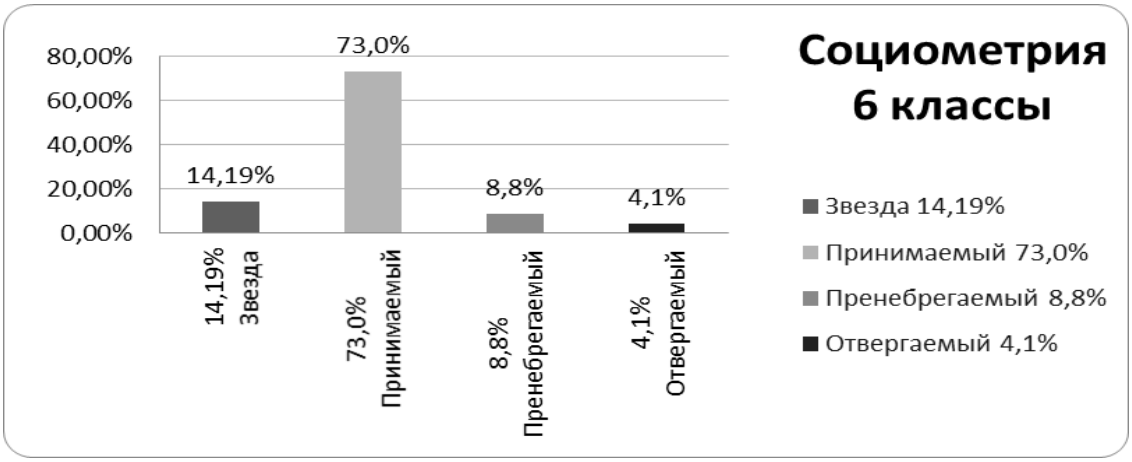


Рисунок 6. Социометрические статусы обучающихся 6-х классов. 2024-2025 учебный год.

На Рисунке 6 представлены полученные данные в результате проведения исследования среду обучающихся параллели 6-х классов. У 14,19% - опрошенных пользуются популярностью среди одноклассников. 73% – опрошенных широкий круг связей с одноклассниками, они также являются популярными. 8,8% – обучающихся, имеют ограниченный круг общения, эти учащиеся стремятся к общению с одноклассниками, но из-за каких-то личностных качеств или поведения классный коллектив не принимает их. 4,1% – опрошенных, как бы не существует для классного коллектива, но они и сами не пытаются влиться в него. Можно сделать вывод, что в параллели 6-х классе высокий уровень благополучия взаимоотношений в классном коллективе, о чем свидетельствует 87,19% опрошенных занимают устойчивой и лидирующее положение в классном коллективе. Лишь 12,0% имеют ограниченный круг общения на них стоит обратить внимание при дальнейшей работе по формированию и сплачиванию классного коллектива.

Опираясь на результаты исследований, можно заключит что социометрический статус связан со школьной мотивацией, и они являются необходимыми условиями для успешной социализации младшего подростка. Следует учитывать влияние этих факторов на атмосферу в классном коллективе, чтобы разработать дальнейшую стратегию для поддержания комфортного прибывания обучающихся в образовательной организации.

Литература

1. *Джиоева О.Ф., Маргиева З.Г.* Психолого-педагогические основы предупреждения конфликтных ситуаций среди подростков: монография. Ульяновск: Зебра 2023. – 61 с.

2. *Жукова М.А.* Специфика конфликтов в подростковом возрасте. // Педагогика, психология, общество: от теории к практике. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2023. С. 107-109.

3. *Ибадуллаева Г.М.* Психологические аспекты исследования социометрического статуса у подростков. // Восточно-Европейский научный журнал. 2021. №3–4 (67). С. 41-52.

4. *Колесникова В.В.* Мотивация учения в среднем школьном звене. // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2020. №1 (35). С. 60-62.

5. *Шестакова К.Д.* Статус школьника в классном коллективе. //Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых. Материалы XVI Международной научной конференции. Москва-Иваново-Шуя, 2023. С. 137-139.

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Хашхова Дана Зурабовна

аспирант 2 года обучения по специальности
5.8.1 «Общая педагогика, история педагогики и образования»,
ассистент кафедры педагогики и социальной психологии
Адыгейского государственного университета,
Майкоп, Россия

E-mail: danakhashkhova2000@mail.ru

Аннотация. В современных социокультурных условиях пристальное внимание уделяется детям и подросткам с незаурядными способностями, которые имеют достижения в разных направлениях в процессе их обучения. Данная категория детей и подростков сталкивается с проблемами разного характера, которые должны быть решены совокупностью усилий государства, общества и институтов образования. В рамках данного исследования обозначены проблемы, с которыми сталкиваются в своей повседневной жизни одаренные подростки. Выявлены социально-психологические особенности одаренных подростков, разработана технология формирования социально-личностной жизнеспособности одаренных подростков, в которой рассмотрены ее содержательные части, такие как этапы, цель, методы и формы работы. Обозначены задачи, решение которых связано с определением структуры формируемого личностного качества и его уровней, с обоснованием средств указанного личностного качества, а также с представлением и апробацией технологии по формированию социально-личностной жизнеспособности одаренных подростков.

Ключевые слова: одаренность, социально-личностная жизнеспособность, подростки, способности, социализация, технология.

Увеличение числа детей и подростков, которые выявлены как «талантливые», «способные» и «одаренные» обуславливает необходимость трансформации психолого-педагогических подходов их сопровождения, обучения и поддержки. Наряду с образовательной составляющей одной из важнейших задач специалистов (психологов, педагогов, социальных педагогов и др.) по работе с данной категорией

детей и подростков является формирование готовности самостоятельно принимать решения, безопасно и экологично справляться с эмоциями, быть мобильным в различных ситуациях, а также проявлять стойкость в решении повседневных стрессовых задач. Как правило, данная категория детей и подростков подвержена определенным рискам и является наиболее уязвимой категорией, а потому специалистам, работающим с ними, необходимо формировать те качества, которые позволят им выстраивать свой «здоровый» жизненный маршрут во всех проявлениях: в семье, с друзьями, в социуме.

Теоретико-методологической основой исследования выступили концепции об особенностях детской одаренности среди таких зарубежных исследователей как Дж.П. Гилфорд, Н. Лейтес, Э.П. Торренс, Г. Гарднер и др., а также среди отечественных психологов, а именно А.И. Савенкова, А.М. Матюшкина, Ю.Д. Бабаевой, В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова, Д.В. Ушакова и др. Феномен социально-личностной жизнеспособности подростков изучен в работах таких авторов как М.Э. Паатова, Ю.В. Науменко, А.В. Махнач и др. Именно работы перечисленных авторов легли в основу данного исследования.

Необходимость осуществления подхода к выявлению, изучению детской одаренности в Российской Федерации упоминается в Рабочей концепции одаренности (Д. Б. Богоявленская и др.).

Так, авторы данного документа отмечают, что «одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [1].

Также определение данному понятию с позиции современной психологии дает А.И. Савенков. Он отмечает, что под одаренностью понимается сочетание таких трех факторов, как высокий интеллект, высокая креативность и мотивация.

Данный феномен, как отмечают многие исследователи, может быть зафиксирован в разной возрастной периодизации. При этом особенности проявления одаренности совершенно отличительны друг от друга для разных возрастных категорий детей и подростков. Рассматривая подростковый период в целом, исследователи выделяют такие особенности, как состояние высокого напряжения, трудности в формировании своего личного мировоззрения и мироощущения, взглядов, а также эмоциональная незрелость и др. Данные особенности характерны для обычных среднестатистических подростков. Наряду с этими особенностями у подростков с незаурядными и высокими результатами проявляются новые и более сложные особенности, которые требуют комплексного изучения и дальнейшей коррекции. К социально-психологическим особенностям одаренных подростков относятся низкий уровень

коммуникабельности, конформность, чувство изолированности, эгоцентризм и другие.

Опираясь на исследования авторов (О.С. Щербинина, И.Н. Грушецкая, Е.С. Снегова и др.), чьи работы посвящены вопросам социализации одаренных детей, их психологическим особенностям, а также формам и методам адаптации данной категории детей и подростков в социуме, мы пришли к выводу, что необходимо разработать технологию формирования социально-личностной жизнеспособности одаренных подростков. Как отмечает О.С. Щербинина «технологии работы с одаренными детьми имеют свою специфику, что требует особой компетентности специалистов, решающих обозначенные задачи» [3].

В своих исследованиях М.Э. Паатова дает следующее определение рассматриваемому личностному качеству. «Социально-личностная жизнеспособность – это интегративное личностное качество, характеризующее готовность индивида к самоопределению (нравственному, личностному, социальному, профессиональному) по собственному жизненному сценарию, а также готовность управлять этим сценарием и нести ответственность за результаты своих решений по жизненному самоопределению» [2].

Экспериментальной базой нашего исследования выступил Региональный центр выявления и поддержки одаренных детей «Полярис-Адыгея» (г. Майкоп, Республика Адыгея». В исследовании приняли участие 109 респондентов – ученики средних общеобразовательных школ республики. Статистический состав представлен в таблице ниже.

Таблица 1. Статистический состав респондентов.

Направление	**Всего**	**Количество респондентов**	
		8-9 классы	**11 классы**
Химия	29	14	15
Биология	34	17	17
Математика	46	26	20
Итого:	**109**	**57**	**52**

Сравнение показателей респондентов по направленностям не являлось целью или задачей в рамках нашего исследования. Также мы не ориентировались на показатели по гендерному составу. Основная цель констатирующего эксперимента состояла в том, чтобы оценить уровень сформированности социально-личностной жизнеспособности у подростков.

В ходе работы нами была использована авторская анкета «Социально-личностная жизнеспособность» М.Э. Паатовой, которая состоит из трех блоков. Сумма вопросов равна 24. В анкету включены как открытого типа вопросы, так и закрытого. Особый интерес представляли вопросы открытого типа, где можно было проанализировать ответы подростков.

Исходя из констатирующего эксперимента, были получены следующие выводы.

Во всех трех группах отмечено «негативное» перераспределение с возрастом. Число респондентов на низком и среднем уровнях формирования жизнеспособности существенно больше. В рамках проведенного исследования также была проведена беседа с данной категорией подростков. Мы уточнили, с какими проблемами чаще всего они сталкиваются в повседневной жизни, решают ли они самостоятельно свои проблемы или ждут помощи от родных и друзей и др. Исходя из ответов, можно констатировать следующие умозаключения.

1. Данная группа подростков в большинстве случаев сталкивается с проблемами межличностного общения и взаимодействия со сверстниками, которые не углублены в ту направленность, по которой обучается подросток с выдающимися способностями.

2. Подростки, чаще всего, пытаются решить свои проблемы самостоятельно, но в итоге обращаются к родителям для совместного решения.

3. При «неудачах» они испытывают агрессию, желание бросить любимое занятие.

4. Для того, чтобы достигнуть своей цели, они готовы пожертвовать своим здоровьем. Это неоднократный ответ среди проведенного тестирования.

5. Чаще всего подростки закрыты. При наличии проблем или неразрешенных ситуаций предпочитают оставаться одни, много раз «прокручивают» ситуацию.

6. Есть склонность к противоправным действиям.

Исходя из проведенного нами исследования методом экспресс-оценки состояния уровня сформированности социально-личностной жизнеспособности подростков, нами предложена следующая технология.

Таблица 2. Технология формирования социально-личностной жизнеспособности одаренных подростков.

Этапы	Цель	Методы и формы работы	Практический результат
Диагностический	Определить уровень сформированности социально-личностной жизнеспособности	Анкеты, тестирование, беседа, наблюдение, интервьюирование	Социально-психологический портрет одаренного ребенка
Мотивационно-целевой	Формирование личностной цели для достижения поставленных задач	Индивидуальные и групповые консультации	Осознание своих целей и потребностей
Образовательно-развивающий	Развитие ключевых навыков и компетенций (коммуникативных, адаптационных и др.)	Тренинги, разрешение воспитательных задач и ситуаций, групповые проекты	Комплексные умения разрешать трудные ситуации и проблемы
Социально-развивающий	Формирование опыта практической реализации и применения собственных умений и навыков	Волонтерские движения и активности, групповые работы среди сверстников, кейс-задачи	Опыт социального взаимодействия
Рефлексивный	Оценка личностного роста	Анкета, самоанализ	Полученный ранее на других этапах опыт, саморефлексия

Ключевым звеном в данной технологии является разрешение подростком ситуаций, которые проектируются педагогом. Данный метод работы позволяет подростку увидеть сущность проблемы, найти оптимальные способы решения. Комплекс таких ситуаций, по нашему мнению, развивает критическое мышление подростка, который, например, может быть в ситуации выбора. Так, выделим несколько сокращенных примеров.

Ситуация №1. Подросток «завалил» олимпиаду по математике, а до этого случая он был «как рыба в воде».

Ситуация №2. Подросток считает, что его жизненные взгляды, цели не интересны никому из его друзей, поэтому он решил «отстраниться» от них и теперь ни с кем не дружит.

Ситуация №3. Родители заставляют подростка посещать много разных дополнительных занятий и кружков (помимо учебы в школе). Ему это не нравится, но обижать или злить родителей он не хочет.

Таким образом, данная технология представляет собой комплекс взаимосвязанных этапов, каждая из которых имеет свою цель, методы и формы работы. Погружение подростка в различные виды активности в рамках данной технологии позволит переместить его в иной формат взгляда на ту или иную ситуацию и осмыслить полученный ранее жизненный опыт, соотнести его с новым опытом и знаниями.

Литература

1. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. М., 2003. – 37 с.

2. *Паатова М.Э.* Реабилитационно-воспитательные ситуации как средство формирования социально-личностной жизнеспособности девиантных подростков: принципы проектирования // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2019. № 3 (243). С. 88-94.

3. *Щербинина О.С*. К вопросу о подготовке будущих социальных педагогов к работе с одаренными детьми / О. С. Щербинина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2007. Т. 13, № S. С. 47-48.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР НА ПУТИ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОБЩЕСТВА

Жумабаева ГульшатТогузбаевна

магистр дефектологии,
директор КГУ «Костанайский специальный комплекс «детский сад-школа-интернат» для детей с особыми образовательными потребностями № 2»
Управления образования акимата Костанайской области,
Костанай, Республика Казахстан

E-mail: Gulschat0706@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к формированию социальной активности подростков в условиях поликультурной образовательной среды казахстанской школы. Особое внимание уделяется роли мероприятий, посвященных темам социального равенства и толерантности, как эффективным инструментам воспитательной работы. Приведены примеры реализации тематических проектов, дебатных клубов, волонтерских инициатив, направленных на развитие у учащихся межкультурной коммуникации, эмпатии и гражданской ответственности. Анализируются педагогические условия, способствующие успешной социализации подростков в интернациональной школьной среде. Обоснована необходимость системного подхода к воспитанию толерантного поведения как ключевого фактора укрепления общественного согласия и формирования активной гражданской позиции молодежи.

Ключевые слова: социальное равенство, толерантность, социальная активность подростков.

Современная школа в условиях глобализации и миграционных процессов всё чаще сталкивается с необходимостью работать в поликультурной образовательной среде. Это создает как уникальные возможности для развития личности подростка, так и определенные вызовы. Одним из важнейших направлений воспитательной работы становится формирование социальной активности через развитие толерантности, уважения к различиям и понимания

принципов социального равенства.Современная школа Казахстана представляет собой поликультурную образовательную среду, где обучаются дети более 130 национальностей. В условиях такой многообразной среды особое внимание уделяется воспитанию ценностей социального равенства и толерантности. Эти ценности становятся основой формирования социальной активности подростков, их готовности к мирному сосуществованию и конструктивному взаимодействию в обществе.

Формирование этих качеств требует системной работы и внедрения в образовательный процесс специальных мероприятий, направленных на практическое осмысление подростками значимости этих ценностей для гармоничного сосуществования в обществе. Формирование данных понятий включает работу над осознанием и пониманием равенства прав, возможностей и условий для реализации личностного потенциала, независимо от социального происхождения, этнической принадлежности, пола, религии и других признаков. Это понимание, принятие и уважение к отличиям других людей, готовность к мирному сосуществованию и диалогу, готовность и способность молодых людей участвовать в жизни общества, выражать свою гражданскую позицию, принимать участие в социальных инициативах.Развитие этих качеств особенно важно в подростковом возрасте, когда происходит активное формирование мировоззрения и системы ценностей.[2]

Поликультурность школы сегодня — это не просто факт присутствия учеников разных национальностей и культур, но и образовательная среда, в которой разнообразие признается ценностью. Такая среда способствует: развитию межкультурной коммуникации, формированию уважения к различиям, выявлению и решению скрытых конфликтов и предрассудков, воспитанию социальной ответственности. В такой среде особенно важны целенаправленные мероприятия, посвященные теме равенства и толерантности. Школа является ключевым институтом, где закладываются основы межкультурного общения и взаимного уважения. В Казахстане разработаны и реализуются различные программы и мероприятия, направленные на воспитание толерантности и социальной активности среди подростков.

Администрацией и педагогами школы разрабатываются и внедряются в практику воспитательной работы мероприятия по формированию социальной активности через ценности равенства и толерантности: *Тематические недели и дни (*Неделя толерантности, День равенства всех участников поликультурной образовательной среды, Международный день прав человека — это отличные поводы для комплексных мероприятий. Формат подобных мероприятий может быть реализован черезклассные часы с обсуждением темы равенства; просмотр и обсуждение фильмов и видеороликов;

интерактивные лекции с приглашением представителей разных культур; флешмобы и арт-проекты на тему «Мы разные, но мы вместе». Организация тематических недель, посвященных толерантности, правам человека, культурному разнообразию, способствует углубленному осмыслению подростками значимости этих ценностей. Проекты, такие как «Диалог культур», «Мир без границ», «Многонациональный Казахстан», позволяют учащимся познакомиться с традициями и обычаями различных этносов, проживающих в стране.*Дискуссионные клубы и дебаты*.Организация школьных дебатов по актуальным вопросам («Что важнее: равенство возможностей или равенство результатов?») помогает подросткам научиться отстаивать свою точку зрения, слушать других и уважать различия во мнениях. *Проектная деятельность*. Учащиеся могут разрабатывать и реализовывать собственные социальные проекты: «Один день в моей культуре» — презентации и мастер-классы от учащихся разных национальностей; «Диалог культур» — серия интервью с родителями, бабушками и дедушками о традициях и историях семьи; «Школьная карта добрых дел» — визуализация социальной активности учащихся. *Тренинги и мастер-классы по эмпатии и межкультурной коммуникации*. Психологи специальные и социальные педагоги проводят интерактивные занятия, направленные на развитие навыков толерантного общения, распознавания стереотипов и построения эффективной коммуникации в многообразной культурной среде. *Волонтёрская деятельность и социальные акции*.Совместное участие в акциях помощи (социально уязвимым слоям населения) учит подростков чувствовать сопричастность, видеть реальную пользу своей активности и понимать, что равенство — это не абстракция, а конкретные действия.[1,3]

Педагоги должны не только быть инициаторами и организаторами мероприятий, но и сами являться носителями толерантного поведения. Важно: формировать у подростков установки на эмпатию, уважение, компромиссное разрешение конфликтов;

поощрять инициативу учеников, поддерживать их идеи и проекты; включать ценности равенства в учебный процесс (например, анализировать произведения литературы с точки зрения проблем дискриминации и равноправия).

В контексте формирования социальной активности и воспитания толерантности у подростков особую ценность представляют проекты, направленные на практическое включение учащихся в общественно полезную деятельность. Одним из таких проектов является инициатива «Школьная карта добрых дел», реализованная в ряде школ Казахстана, в том числе в школах г.Костаная.

Целями и задачами проекта являются: визуализировать вклад каждого ученика в общее дело; формировать культуру волонтерства и взаимопомощи;

развивать эмпатию, толерантность и ответственность; привлечь внимание учащихся к проблемам окружающих и возможностям участия в их решении.

«Школьная карта добрых дел» – это большая настенная карта, размещённая в общем доступе (в холле или актовом зале школы). На карту наносятся «добрые маркеры» – визуальные символы (например, стикеры, флажки, значки), обозначающие различные добрые поступки, совершённые учениками в течение учебного года. У каждой доброй метки – описание: кто, когда и что сделал.

В условиях интернационального состава учащихся школа уделяла особое внимание культурной чувствительности. Каждый класс представлял свою «нацию добрых дел» – оформляя карту национальной символикой, фразами на разных языках и пословицами о доброте, существующими в их культуре. Это позволило не только подчеркнуть важность совместной деятельности, но и познакомить школьников с традициями других народов Казахстана, что особенно актуально в контексте поликультурной среды.

Учителя выступали в роли кураторов: они помогали учащимся анализировать значимость их поступков, обсуждали, почему помощь другим – это не просто обязанность, а проявление гражданской зрелости. В рамках классных часов проводились мини-рефлексии: «Что мы можем сделать вместе для других?», «Какой поступок был для тебя особенно важен?».

Итоги и эффект от реализации проекта: более 300 «добрых дел» было зафиксировано на карте за один учебный год; повысилась вовлеченность учащихся в школьную и внешкольную социальную активность; было зафиксировано снижение конфликтных ситуаций и рост доверия в межкультурной среде; родители активно включились в совместные проекты, что усилило воспитательный эффект.

Проект «Школьная карта добрых дел» стал ярким примером того, как визуализация и коллективное признание добрых поступков могут способствовать формированию социальной активности, толерантного мышления и чувства сопричастности у подростков. Он объединил учеников разных культур, укрепил чувство общности и наглядно продемонстрировал, что каждый может внести вклад в общее благо.

Систематическая работа по формированию социальной активности через мероприятия на тему равенства и толерантности способствует: развитию гражданской позиции у подростков, формированию безопасной и поддерживающей школьной среды, снижению уровня межэтнической и межличностной агрессии, воспитанию ответственных, активных и социально ориентированных личностей [6].

Таким образом, мероприятия, направленные на осмысление и проживание ценностей социального равенства и толерантности, играют важнейшую роль

в воспитательной системе школы, особенно в условиях поликультурности. Они становятся не только средством формирования социальной активности, но и фундаментом для будущего устойчивого и справедливого общества. Формирование социальной активности подростков в поликультурной образовательной среде школы Казахстана через мероприятия, посвященные социальному равенству и толерантности, является важным аспектом воспитательной работы. Эти мероприятия способствуют развитию у подростков ценностей, необходимых для гармоничного сосуществования в многообразном обществе, и подготовке их к активному участию в жизни страны.

Литература

1. *Исмагамбетова З., Карабаева А.* Роль образовательных стратегий в формировании толерантного мировоззрения и поведения // Вестник КазНУ. Серия философии, культурологии и политологии. 2018. № 47(2). С. 12–22.

2. *Разумов В.И., Карипбаев Б.И.* Система образования как пространство формирования навыков толерантности и этнической консолидации // Вестник Карагандинского университета. Серия История. Философия. 2019. № 95(3).

3. *Меирбаев Б.* Зачем воспитывать в юных казахстанцах толерантность. Nur.kz.2022.

4. *Сейтахметова Н.В*. Казахстане отмечается тренд на межконфессиональное согласие. Вечер.2022.

5. *Назарбаев Н.* Нурсултан Назарбаев призвал воспитывать в молодежи терпимость и толерантность. Казинформ, 2019.

6. *Николашина О.Л.* Реалии и перспективы поликультурного воспитания на примере деятельности Школы национального возрождения им. К. Даржумана // Вестник КазНУ. Серия философии, культурологии и политологии, 2014. №47(2). С. 12–22.

7. *Тесленко А.Н.* Свой среди чужих, другой среди своих: проблемы толерантности и инклюзивного образования в казахстанской высшей школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 8. С. 51–55.

8. *Капаева, А. Т.* Воспитание межкультурной толерантности студентов в курсе Истории Казахстана // Вестник КазНУ. Серия философии, культурологии и политологии, 2013. 47(2), 12–22.

9. *Мчедлов М.* Проблемы воспитания толерантности в системе образования // Вестник КазНУ. Серия философии, культурологии и политологии, 2015. № 47(2). С. 12–22.

СТРУКТУРА ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ

Гребенникова Надежда Викторовна

аспирант 2 года обучения, ведущий психолог
Центра психологического и социального здоровья молодежи,
ассистент кафедры психологии
Алтайского государственного педагогического университета,
Барнаул, Россия

E-mail: n.grebennikova1993@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается категория «жизненного смысла», исследуются подходы к ее пониманию. Автор отмечает, что для эффективной работы будущего педагога необходима определенная иерархия жизненных смыслов, которую можно диагностировать уже на допрофессиональном этапе. В статье поднимается проблема формирования психолого-педагогических классов как способа осуществления допрофессиональной педагогической подготовки школьников. В рамках данной работы проводится анализ исследования, реализованного в 2023-2024 годах в психолого-педагогических классах г. Барнаула. В исследовании приняли участие 153 ученика старших классов, средний возраст выборки – 16,75 лет. Методика, которая анализировалась в данной статье, - «Система жизненных смыслов» В.Ю. Котлякова. На основании полученных результатов автор делает выводы о преобладании экзистенциального жизненного смысла в структуре жизненных смыслов старшеклассников. Примечательно, что альтруистические и когнитивные жизненные смыслы, чаще всего, становятся игнорируемыми.

Ключевые слова: смысл, жизненный смысл, смысл жизни, структура жизненных смыслов, психолого-педагогический класс.

В современном обществе все чаще поднимается вопрос о необходимости понимания смысла жизни. Связывается это, прежде всего, с важностью умения ставить перед собой цели. Развитие значимости смысла жизни связано также с увеличением осознанности человека. Ранний юношеский возраст является

временем профессионального и личностного самоопределения, а также формируются мировоззрение и внутренняя позиция личности, что служит основой для развития мотивационной сферы, т.е. того самого стремления к постановке и достижению целей. В период юношеского возраста старшеклассники сталкиваются с кризисом юности. Другим названием данного кризиса является «кризис смысла жизни». По мнению В.И. Слободчикова, главными новообразованиями юности являются саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, готовность к самоопределению, появление жизненного плана, установка на сознательное построение своей жизни и т.д. [1]. Описанное выше обуславливает значимость исследований смысла жизни в раннем юношеском возрасте, а также помощь в формировании индивидуального жизненного смысла при проживании кризиса юности.

Поиск и следование смыслу жизни является врожденным стремлением, который всегда направлен на внешнюю действительность [2]. По мнению Б.С. Братуся, смысл жизни включается в смысловую сферу и определяется смысловыми образованиями, выражающимися в отношении человека к окружающей действительности и людям [3]. При этом Д.А. Леонтьев отмечал, что жизненный смысл не изобретается, а «находится» в процессе деятельности человека, поскольку смысл сам по себе объективен, а вот подходы к его осуществлению будут субъективны. Смысл жизни полностью определяет смысловую регуляцию жизни и деятельности человека, составляя совокупность смысловых образований, выстроенных в определенной структуре [4].

Как отмечают Е.В. Вайднер, Н.Д. Чураков, смысл жизни представляет собой осознанный выбор определенных ценностей, которые, чаще всего, не сводятся к биологическому существованию [5].

В настоящий момент ученые стали говорить о необходимости допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Это важно, в первую очередь, для повышения осознанности выбора профессии. Поскольку обучение в средней школе не подразумевает непосредственное знакомство с педагогикой и психологией, в результате выпускники школ, поступая в педагогические вузы и сузы, по большому счету, не знают, куда идут. Их понимание строится из предположений и примеров педагогов. Однако такого подхода недостаточно. Для повышения эффективности допрофессиональной подготовки были созданы психолого-педагогические классы, позволяющие школьникам познакомиться с дисциплинами, попробовать себя в роли педагога, оценить свои возможности, способности, стремления. Структура жизненного смысла также является значимым элементом помогающим или препятствующим эффективной работе педагога, следовательно, важно оценивать иерархию жизненных смыслов для осуществления целенаправленной работы по ее формированию.

Нами было проведено эмпирическое исследование структуры жизненных смыслов с использованием методики «Система жизненных смыслов» В.Ю. Котлякова [6]. В исследовании приняли участие 153 ученика психолого-педагогических классов, из них 63,4% девушек и 36,6% юношей. Возраст респондентов составил от 16 до 18 лет, средний возраст – 16,75 лет.

В результате было выявлено, что у большинства респондентов жизненные смыслы находятся на нейтральном уровне. При этом, чаще всего, в категорию ведущих жизненных смыслов попадает экзистенциальный жизненный смысл (34, 6%), который отражает поиск и потребность найти ценность в самом проживании жизни. Респондентам значимо иметь свободу выбора и ощущать любовь во всех ее проявлениях в жизни. Кроме того, для 29,4% старшеклассников ведущим жизненным смыслом является самореализация, т.е. стремление человека реализовать свой потенциал, самосовершенствоваться. На третьем месте по степени значимости у старшеклассников, обучающихся в психолого-педагогических классах, располагается «Статусный жизненный смысл» (28,8%). Опрошенные стремятся занимать высокое положение в обществе, добиться личностного успеха и признания, а также они хотят быть активными в карьерных устремлениях. При этом к самым игнорируемым жизненным смыслам респонденты отнесли когнитивный (41,8%) и альтруистический (43,1%) жизненные смыслы. Получается, что старшеклассникам не важна бескорыстная помощь другим людям, служение общественному благу, не учитывая собственную выгоду, а также снижена значимость познания мира и его противоречий, поиска смысла и детерминант происходящих событий. Наглядно результаты представлены на рисунке.

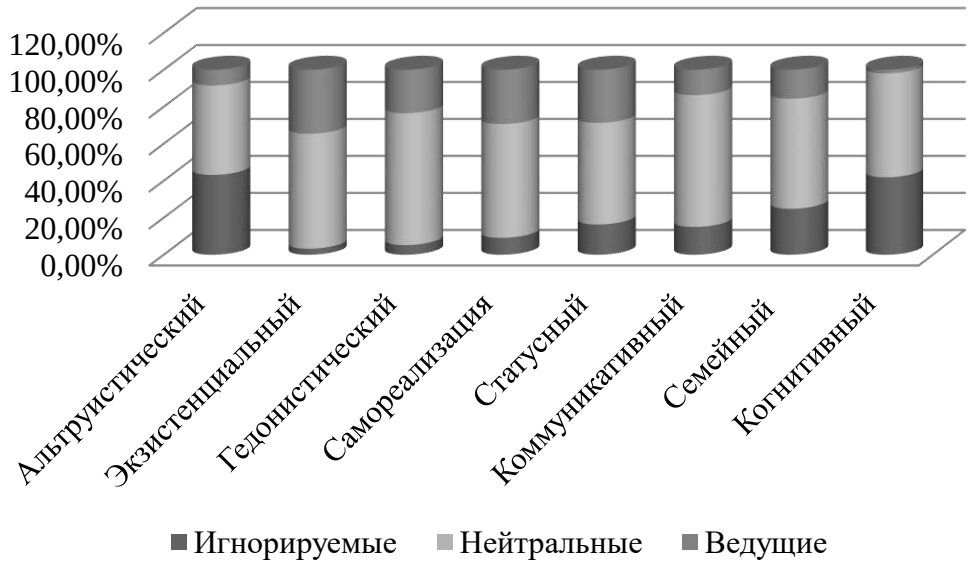


Рисунок – Обобщенные результаты по методике «Система жизненных смыслов» В.Ю. Котлякова

Полученные данные согласуются с ранее проведенным исследованием жизненных смыслов в юношеском возрасте (16-23 года), где к доминирующим относились экзистенциальный жизненный смысл и самореализация [7]. В то же время А.А. Коршак отмечает, что у людей в возрасте от 18 до 28 лет преобладают экзистенциальные жизненные смыслы, а также когнитивные и самореализация [8].

Таким образом, мы видим, что структура жизненных смыслов старшеклассников, обучающихся в психолого-педагогических классах, не существенно отличается от структуры людей юношеского возраста, в целом. Однако значимость статусного жизненного смысла может благоприятно сказываться на понимании престижа педагогической профессии. В работе с учащимися стоит обратить внимание на повышение значимости когнитивного и альтруистического жизненного смысла, которые также являются важными для эффективной реализации в профессии.

Литература

1. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека: Введение в психологию субъективности. Москва: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

2. *Франкл В.О.* смысле жизни. М.: Альпина Нон-Фикшн, 2022. 101 с.

3. *Братусь Б.С.* Смысловая сфера личности / Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб: Питер, 2000. С. 130-139.

4. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.

5. *Вайднер Е.В., Чураков Н.Д.* Видение смысла жизни современной молодёжи [Электронный ресурс] // Наука и Образование. 2024. Т. 7, № 2. URL: https://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/6699 (дата обращения: 06.04.2025).

6. *Котляков В.Ю.* Методика «Система жизненных смыслов» // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 2-1(54). С. 148-153.

7. *Гребенникова Н.В., Холодкова О.Г.* Смысловые образования личности как компонент психолого-педагогической культуры в юношеском возрасте // Молодежный вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2024. № 1. С. 95-99.

8. *Коршак А.А.* Особенности системы жизненных смыслов интернет-активных пользователей // Человеческий капитал. 2023. № 12-1(180). С. 134-140.

ИНИЦИАЦИЯ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ В РАННЕЙ ЮНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ОСВОЕНИЯ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

Сидоровъ Сергий Сергиевич

аспирант факультета психологии
Горно-Алтайского государственного университета,
педагог-психолог МБОУ «СОШ № 10 г. Новоалтайска Алтайского края»,
Барнаул, Россия

E-mail: sergo5x5@yandex.ru

Аннотация. В публикуемой статье рассматриваются условия реализации принципа диалога в образовательном пространстве построения осмысленного отношения к жизни у старшеклассников, при этом, в качестве образующих понятий, рассматриваются категории понимания и смысла. Также, предлагаются психометрические критерии оценки эффективности, как специализированной психолого-педагогической программы, так и любой другой гуманитарной дисциплины, преподаваемой в общеобразовательных учреждениях.

Ключевые слова: смыслообразование, инициация смыслообразования, личностный смысл, жизненные смыслы, смысл жизни, осмысление жизни, гуманитарное знание.

Начиная с обособления философии, как рефлексии сознания над внешним миром, своим местом в нём, жизненным опытом человечества, способами построения общежития людей ведутся попытки описать и найти основание способности сознания совершать акты трансцендирования, проектирования себя в будущее, совершать поступки, в том числе в ущерб собственному здоровью и жизни, познавать, открывать и создавать новое знание, стремиться жить полной жизнью при осознании собственной смерти в будущем [1]. Каждая попытка каким-либо образом задуматься над происходящим и произошедшим укладывается в одно из направлений человеческой мысли: онтологическое, гносеологическое, этическое, а также на их пересечениях [2].

Мыслители на разных этапах истории отвечали на поставленные вопросы в специфической системе понятий и категорий, которые отражали текущее

восприятие окружающей и внутренней действительности. Помимо формальной составляющей, в виде знакового воплощения в языковых формах моделей понимания, существует уникальная система восприятия мира, в которой участвует физиологическая сторона конкретной личности и её жизненный опыт, а также историческое сознание и способность человека оказываться субъектом этого исторического сознания. Были разработаны онтологические (метафизические) системы Демокрита, Гераклита, Парменида, Платона, Лейбница и др. гносеологические системы Аристотеля, Беркли, Бергсона, Локка, Бэкона и др. этические системы Эпикура, Зенона, Спинозы, Лакана и др. В каждой системе присутствует ряд интуиций, определяющих мировоззрение мыслителя.

Отметим, что при попытке освоения мысли какого-либо автора, присутствует вариативность восприятия их философских позиций: изучающий то или иное построение может обращаться с позицией автора трепетно, стараясь вжиться в неё, отложить собственное восклицание или оценку, обратившись к корням теории, её сущности, т.е. опыту автора, заложенному в основу построений, а может рассматривать мыслителя как очередное мнение, предела которым нет. Несмотря на то, что ещё в Античной Греции Платон высветил тот факт, что есть сущности (эйдосы), а есть конкретные воплощения, сегодняшнее сознание тяготеет к восприятию идей как уникальных, субъективных точек зрения, в соответствии с данной позицией возникло представление о множественности истин, которое дискредитирует знание и обесценивает его, приводя человека к предельной позиции «я всё могу, но мне этого не нужно, когда понадобится я это узнаю». Но здесь кроется зарождение пассивной субъектности созерцателя без эстетической или духовной направленности. Позиция отчуждённого субъекта, философского зомби.

Как уже отмечалось, мыслители старались выделить такое понятие, которое смогло бы описать способность человеческого сознания выходить за пределы текущего момента, своей эгоистической тенденции и биологической опосредованности. Выделим два таких понятия: герменевтика (понимание) и смысл. Вопросами понимания занимались многие мыслители, однако их внимание сместилось на человека как субъекта уникального жизненного опыта только в конце XVIII века, и если в философии антропологический поворот принадлежит Сократу, то в герменевтике его совершил Ф. Шлейермахер, следуя наработкам Ф. Аста. Однако, достижение Ф. Шлейермахера распространялось на понимание текстов, для него, как и для предыдущих поколений мыслителей, герменевтика выступала инструментом, служащим для переводов текстов. Обоснованием герменевтического анализа как методологии гуманитарного знания, занимался В. Дильтей, распространив идею понимания текстов на понимание истории как предмета гуманитарного знания [3]. В дальнейшем, герменевтику как общефилософскую методологию, стали разрабатывать М. Хайдеггер [4], Х.-Г. Гадамер [5] и П. Рикёр [6]. Для последних, герменевтический анализ имеет онтологический статус, понимание как философская категория становиться

центральным понятием в описании человеческого существования, а соответственно и предметного мира.

В специальных науках, таких как психология и педагогика понимание выступило предметом научного познания, так в педагогической герменевтике Беляковой понимание выступает центральным понятием в процессе построения личностных смыслов школьниками [7], психологии понимания В.В. Знакова понимание выступает как многовариантная возможность интерпретации одного и того же события или явления [8], В.Д. Шадриков рассматривал понимание предлагаемых знаний в процессе получения образования, наделения их личностным смыслом [9] В.П. Зинченко рассматривал понимание как сложный неоднозначный процесс [10]. По мнению В.Д Шадрикова мысль выступает формой понимания, в то время как для В.В. Знакова понимание выступает в форме интерпретаций.

Другим направлением мысли исследователей в области постижения человеком мира и себя выступает изучение смысла. Изучением смысла в философии занимались теологические и этические мыслители, смысл в данных течениях рассматривался как некий предел, конечная цель, однако в XIX веке зарождается философия экзистенциализма, которая понятие смысла, наравне с понятием ответственность, делает ведущим в своих размышлениях.

В отечественной психологии понятие смысла было концептуализировано А.Н. Леонтьевым в понятии личностного смысла как отношения мотива деятельности к её цели [11]. В работах А.Г. Асмолова рассматривается динамическая смысловая система как производная от деятельности субъекта и обладающая собственным движением система иерархического соотношения личностных смыслов, смысловых установок и других смысловых образований [12]. Категория смысла находит своё предельное воплощение в смысле жизни, который рассматривается как интегрирующая смысловая структура личности, обладающая рядом свойств и функций [13].

Понятия понимания и смысла образуют единую линию конституирующую способ жизни и конструирование реальности личностью. Так, понимание выступает имманентным человеку процессом непрерывного воссоздания культурно-исторического контекста и прокладывание через него себя в будущее, а смысл конституирует экзистенциальное чувство присутствия и бытия самим собой, т.е. ощущение собственной идентичности [14]. В тоже время, понимание и создание смысла невозможно в состоянии изолированности, субъект может становиться таковым лишь при наличии объекта или иного субъекта, т.е. Другого, как явления инобытия. Именно в другом личность находит собственное отражение, вне коммуникации с другим невозможно говорить о личности, но лишь об активном, а скорее реактивном индивиде. Таким образом, любой акт будь то акт предметно манипулятивный, коммуникативный, эстетический предполагает

столкновение с Другим, в котором отражается сама личность. Деятельность выступает условием или пространством диалога как столкновения себя с другим, Я с Ты.

Именно описанные принципы и понятия составляют основу как для осмысления собственной жизни, так и для освоения гуманитарного знания будь то историческая, психологическая, филологическая науки. Вышеописанные категории обеспечивают проницательность личности для Другого или же, в понятиях М.К. Мамардашвили, великодушия.

Следование принципу диалога ведёт за собой ряд ограничений и рисков для реализации деятельности, в рамках которой проводится инициация смыслообразования, т.к. ведущий программы (педагог или психолог) могут только пригласить к диалогу, предложить своё присутствие в нём, ответное вступление не гарантировано, оно принадлежит обучающемуся, который может быть сам от себя отчуждён и находиться в непрерывном монологе, места в котором для другого не существует. Помимо описанной ситуации можно наблюдать изолированного от себя субъекта, т.е. человека в состоянии усталости, в терминологии П.Ч. Хана, для такой личности нет рефлексии я, в таком человеке отсутствует поисковое движение, деятельность такого субъекта направленно на поддержание гомеостаза, соответственно, не проницаемо даже для самого себя.

Эффективность гуманитарного познания состоит в возможности вступить в диалог с познаваемой реальностью, отказавшись от низведения её до очередной точки зрения или догмы. Гуманитарная наука помимо передачи фактологических знаний, запускает процессы смыслообразования и культурного самоопределения личности, что выступает критерием эффективности присвоения гуманитарных знаний. В качестве критериев эффективности программы по инициации смыслообразования в ранней юности нами постулируются: повышение внутренней мотивации, повышение гармоничности смысловых образований, субъективного отчёта о динамике в самоощущении внешнего мира, повышение показателей локуса контроля, гармоничность временной локализации смысловых образований, т.к. указанные критерии соответствуют возрастным задачам развития в ранней юности.

Литература

1. *Франкл В.* Доктор и душа. СПб.: Ювента, 1997. – 285 с.

2. *Левицкий С.А.* Основы органического мировоззрения. Франкфурт-на-Майне: Посев, 1946. – 250 с.

3. *Дильтей В.* Введение в науки о духе (фрагменты) // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX вв. Трактаты, статьи, эссе. М., 1987.

4. *Хайдеггер М.* Бытие и время. М.: Акад. проект, 2015. – 447 с.

5. *Гадамер Г.Г.* Истина и метод: Основы филос. герменевтики. М.: Прогресс, 1988. - 699 с.

6. *Рикёр П.* Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике. М.: Академический проект, 2008. - 695 с.

7. *Белякова Е.Г.* Смыслообразование в педагогическом взаимодействии: дис. д. пед. наук : 13.00.01. Тюмень, 2009. – 438 с.

8. *Знаков В.В.* Понимание как психология возможного // Сибирский психологический журнал. 2019. № 72 С. 6–20.

9. *Шадриков В.Д.* Концептуальная модель понимания: статья вторая // Высшее образование сегодня. 2020. № 8. С. 72–77.

10. *Зинченко В. П.* Работа понимания. Журнал «Психологическая наука и образование».1997. № 3. С. 42-52.

11. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

12. О некоторых перспективах исследований смысловых образований личности / А.Г. Асмолов [и др.] // Вопросы психологии. 1979. № 3. С. 35-45.

13. Карпинский К.В. Источники смысла жизни: новый метод психодиагностики личности: монография. Гродно: Изд. Грод. гос. ун-та, 2021. – 220 с.

14. *Мэй Р.* Открытие бытия: Очерки экзистенц. Психологии. М.: Ин-т Общегуманит. Исслед., 2004. – 200 с.

ПРАКТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ КАК ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРИЕНТИР РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Ботова Юлия Борисовна

психолог сектора экстренного реагирования и психологического консультирования отдела экстренной психологической помощи Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Россия

E-mail: botovayub@mgppu.ru

Аннотация. В статье рассматривается идея развития практического сознания как целевой ориентир формирования пространственно-временных ориентиров у подростков на подростковой ступени в рамках теории развивающего обучения. А также особенности трудового воспитания как метода усвоения моральных правил с деятельностью обучающегося. В.В. Давыдов рассматривает практическое сознание, как одно из ключевых новообразований подросткового возраста, а также считает его значимой характеристикой сформированности взрослости. Практическое сознание интерпретируется как форма осознания, которая включает в себя как когнитивные особенности мышления, так и способность совершать моральный выбор как выбор между «хочу» и «должно». Автор подчеркивает, важнейшей задачей при моделировании занятий в рамках развивающего обучения учитывать задачу развития морального сознания в практической его форме. Данная корректировка целей позволит в подростковом возрасте не только эффективно развивать знаниевый компонент, развивать мышление, но и применять полученные знания в реальных жизненных ситуациях сотрудничества (при осуществлении деятельности и стремлении к удовлетворению личных эгоистических мотивах учитывать мнение коллектива). То есть способствует развитию обучающегося как субъекта собственной деятельности, способного к социальной ответственности. В результате, практическое сознание становится важным пространственно-временным ориентиром, способствующим развитию личностной ответственности как части современного российского общества. Статья будет полезна педагогам, психологам и исследователям, интересующимся вопросами развития подростков, а также тем, кто занимается внедрением инновационных подходов в образовательную практику.

Ключевые слова: практическое сознание, моральный выбор, теория развивающего обучения, хронотоп.

В современных условиях, когда молодые люди сталкиваются с множеством вызовов, включая социальные, экономические и культурные изменения, развитие практического сознания становится ключевым аспектом их личностного и интеллектуального роста. Практическое сознание, как определяет В.В. Давыдов, является важным новообразованием подросткового возраста, которое включает в себя не только когнитивные аспекты мышления, но и моральные выборы, что позволяет подросткам осознанно ориентироваться в сложных жизненных ситуациях.

Развитие сознания всегда являлось ключевой темой дискуссий и целевых ориентиров образования в России. В современной социальной ситуации приоритетом социальной политики нашего государства стало не просто получение знаний, а развитие личности способной к ответственным поступкам, сотрудничеству как на уровне малых коллективов (класс, семья), так и на уровне стран. Развитие современных цифровых технологий, быстрого распространения информации налагает на каждого жителя нашей страны ответственность за совершение действий, осознания того, что такое «хорошо» и что такое «плохо». Данные ориентиры закреплены на уровне государственных требований к образованию во ФГОС [1], а именно, требованию метапредметных результатов образования.

Метапредметность [2] подразумевает наличие единой системы понятий, которая является универсальной и может применяться в аналогичных программах развития личности обучающихся. В процессе преподавания своей дисциплины учитель должен помогать ученикам раскрывать их внутренние качества и потенциал.

В этом смысле представляется интересным исследования практического сознания как пространственная временная задача обучения с первых ступеней школы и стратегически отражающая результаты на подростковой ступени образования. Развитие практического сознания в подростковом возрасте является по сути результатом планомерного развития сознания от эмпирически-бытового до способности мыслить конкретно, ответственно, по-человечески, совершая тот или иной поступок. Данная задача обусловлена растущими требованиями к формированию у молодежи высоких моральных и этических стандартов, а также способности эффективно адаптироваться к быстро меняющемуся миру.

Наступление подросткового возраста, характеризуется в норме подростковым кризисом, который опосредован сменой интересов в сторону вектора взросления. «Под развитием взрослости Д. Б. Эльконин понимал становление готовности ребенка к жизни в обществе взрослых в качестве переходного и равноправного участника. В этом процессе можно выделить две стороны: становление объективной готовности ребенка к жизни в обществе взрослых (объективной взрослости) и субъективной готовности – развитие чувства взрослости и тенденции к взрослости.

В критический период развития при переходе от младшего школьного возраста к подростковому это «чувство взрослости» обостряется, именно здесь происходит содержательный конфликт между представлением себя как взрослого и тем, что ребенок может сделать как взрослый. Критический этап заканчивается именно в тот момент, когда ребенок фиксирует границу своей «взрослости»» [3]. Данная ситуация становится возможной при целевом пространственно-временном ориентире задачи образования – развития практического сознания.

Наиболее проработанной с методологической точки зрения данная задача была в теории развивающего обучения В. В. Давыдова. «Исторически возникли два основных типа мышления, или рационального познания действительности: рассудочно-эмпирическое и разумно-теоретическое, отличающиеся закономерностями своего развития и функционирования. Без различения этих двух типов мышления нельзя сформировать современное понимание онтогенеза человеческого познания. Рассудок направлен на расчленение, регистрацию и словесное описание результатов чувственного опыта. Разделение и абстрагирование, приводящее к «абстрактному тождеству», противополагаемому особенному, — таковы функции рассудка, с которого начинается рациональное познание. Благодаря рассудку наличные предметы схватываются в их определенных различиях и фиксируются в их изолированности» [4].

Преодоление границ, присущих такому способу мышления, становится возможным лишь при условии развития теоретического мышления, способного раскрыть «внутреннюю» логику явлений, то есть «в предмете его конкретность как единство различных определений, которые признаются рассудком лишь в их раздельности. Если принцип рассудка состоит в абстрактном тождестве, то принципом разума является конкретное тождество» [5].

Развивая свои идеи в дальнейших исследованиях, В.В. Давыдов указывает на то, что теоретическое мышление в свою очередь также несет в себе некую долю ограничений и рисков [6]. На этапе начального школьного обучения важно не просто заучивать материал по различным дисциплинам, которые ученик может воспринимать как ненужные, но освоить теоретический

способ мышления. Именно такое мышление создаёт основу для быстрого и глубокого усвоения школьных предметов в более старших классах.

На одной из последних пресс-конференций в 1996 году В.В.Давыдов отмечал, что именно в подростковый возраст является важнейшим этапом воспитания личности. Давыдов пришел к мысли, что главное не в том, чтобы просто усваивать знания или достигать высоких интеллектуальных результатов, а в том, какая личность формируется через общение в различных коллективах — учебных, спортивных, творческих. Он выделил виды совместной деятельности, которая способствует развитию у подростков практического сознания. [7].

Позднее Е.А.Ямгург хорошо описал данный риск так: «как правило, уповают на развитие умственного интеллекта у детей (IQ). Между тем душевная тупость изощренных интеллектуалов – смертельно опасное заболевание» [8]. Преодоление данного риска мы, вслед за В.В.Давыдовым видим в развитии морального сознания, как практического основания деятельности. Сознания, позволяющего при совершении каждого поступка делать нравственный выбор между «хочу» и «должно».

Качества его личности включают выдающийся профессионализм, выдающееся трудолюбие, преданность науке, порядочность, независимость и смелость в защите своих убеждений, ответственность, высокая степень свободы в мыслях и действиях, сила духа и непрекращающаяся стремление к самосовершенствованию. Все это маркеры практического сознания. Однако, личность при этом формируется в процессе трансформации личных потребностей в стремление к созидательной деятельности на пользу обществу [9].

Такая деятельность является общественно полезным трудом, основы которого закладывается с самого рождения, в котором человек шаг за шагом «удваивает себя и реально, опредмечивая в труде свою родовую жизнь» [10]. Но главную закономерность влияния труда на развитие психики выразил Л.С. Выготский в «Педологии подростка»: «решающую роль в этом процессе играет интроспекция, осознание собственных процессов поведения и овладение ими, перенесение форм возникающих в коллективной жизни (*моральных правил, «кодекса чести» – прим. авт., Ю.Б.*) подростка во внутреннюю сферу личности и постепенное вращивание новых способов поведения, перенесение внутрь ряда внешних механизмов и социализация внутренней речи, и, наконец, труд как центральный фактор всего интеллектуального развития» [11].

Таким образом, дальнейшей принципиально главной задачей развития теории развивающего обучения мы видим в учёте трудового воспитания на основе понятно опредмеченных моральных форм сотрудничества во временной перспективе на каждой ступени образования, распределенных в соответствие с ведущими видами деятельности. И, как верно заметила А.Н.Ждан, вспоминая последние слова В.В. Давыдова: «предстоит еще большая и серьезная работа». В этих словах – весь Василий Васильевич, это его завещание потомкам» [12].

Литература

1. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

2. *Хачатурова К.Р.* Развитие метапредметных умений подростков в основной школе. // Педагогический вестник. 2020. №12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-metapredmetnyh-umeniy-podrostkov-v-osnovnoy-shkole (дата обращения: 20.03.2025).

3. *Воронцов А.Б.* Судьба учебной деятельности в подростковой школе: содержание, способы и формы // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 3. С. 56–69.

4. *Пиаже Ж.* Роль действия в формировании мышления // Вопросы психологии, 1965. Т.6. С. 33-51.

5. *Маркс К., Энгельс Ф.* Собрания сочинений. Т. 20. С. 537-538.

6. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240с.

7. Последняя пресс-конференция в Риге в 26 августа 1996 года. // URL: https:// https://old.experiment.lv/rus/biblio/davidov_last/press-konf-lv.htm (дата обращения: 20.03.2025).

8. *Ямбург Е.А.* «Как важно быть веселым. Смех в педагогике и жизни». М.: Бослен, 2024. – 36 с.

9. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. - М.: ИНТОР, 1996 – 544 с.

10. *Маркс К., Энгельс Ф.* Собрания сочинений. Т. 42. – 94 с.

11. *Выготский Л.С.* Педология подростка. М.; Л.:Учпедгиз, 1931 – 497 с.

12. *Ждан А.Н.* Теория развивающего обучения В.В. Давыдова в контексте культурно-деятельностного подхода // Развитие личности. 2015. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-razvivayuschego-obucheniya-v-v-davydova-v-kontekste-kulturno-deyatelnostnogo-podhoda (дата обращения: 20.03.2025).

СТРАХ ОШИБКИ В ОБУЧЕНИИ: КАК ФОРМИРОВАТЬ У СТУДЕНТОВ УВЕРЕННОСТЬ И КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ?

Зарипова Алина Рустамовна

магистрант 1 года обучения
направления «Педагогическое образование»
филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте,
Ташкент, Республика Узбекистан

E-mail: alinaz-01@mail.ru

Аннотация. В данной статье анализируется проблема страха ошибки у студентов и его влияние на их обучение и развитие. Этот страх негативно сказывается на мотивации, креативности и способности к самореализации, особенно в условиях современного мира, требующего гибкости и инновационного подхода. Рассматриваются психологические аспекты страха, его связь с другими эмоциями, такими как стресс и тревожность, а также влияние, оказанное им на студентов, начиная с школьных лет. В статье также предложены методы преодоления страха ошибки, которые помогут студентам развивать самостоятельность и уверенность в себе для более эффективной адаптации к требованиям образовательной среды и будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: Страх ошибки, критическое мышление, мотивация, креативность, студенты, образовательная среда, саморегуляция, стресс, тревожность, педагогическая поддержка.

Современный мир, характеризующийся стремительными изменениями и непредсказуемостью, требует от специалистов не только глубоких знаний, но и гибкости мышления, умения адаптироваться к новым условиям и находить нестандартные решения. В этих условиях способность к критическому мышлению и готовность рисковать, экспериментировать и учиться на ошибках становятся ключевыми факторами успеха. Однако, как показывает практика, значительная часть студентов испытывает серьезный страх совершить ошибку, что негативно сказывается на их мотивации, креативности и способности к самореализации.

Страх считается самой древней и сильной человеческой эмоцией. Страхи присущи всем людям и сопровождают нас на протяжении всей нашей жизни. Сегодня страх помогает человеку проявить активность в критической ситуации. Страх – это сложное и многогранное явление. Большинство страхов возникают в детстве, так как в этот период жизни люди меньше всего защищены [1].

Различные философы, психологи и педагоги, среди которых Аристотель, Платон, И. Кант, С. Холл, З. Фрейд, У. Джеймс, И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Л.С. Выготский и Б.И. Кочубей, уделяли внимание проблеме страха. З. Фрейд описывал страх как аффективное состояние, которое может быть пережито человеком [2]. Он выделял два типа страха: реальный, связанный с физической угрозой и инстинктом самосохранения, и невротический страх, возникающий из внутренних переживаний и ожиданий.

Страх связан с другими понятиями, такими как стресс, который представляет собой необходимый компонент любой деятельности и включает в себя напряжение, возникающее из-за взаимодействия мотивов и условий этой деятельности; и тревожность, которая характеризуется неясным, неопределенным ощущением угрозы [2, 3]. Таким образом, страх является многогранным явлением, требующим внимательного изучения.

Учебный процесс в вузе представляет собой важный и ответственный этап в жизни молодых людей. Умение эффективно организовать свое обучение оказывает значительное влияние на их профессиональное будущее. Студенты должны развивать навыки самостоятельной организации учебной деятельности. Эта самостоятельность выражается в осознанной саморегуляции, которая подразумевает способность субъектов ставить перед собой цели и разрабатывать план действий для их достижения [4]. Однако страх часто становится серьёзным препятствием, мешающим студентам полностью раскрываться и проявлять свою самостоятельность.

Среди основных факторов, способствующих формированию страха ошибки, можно выделить следующие: Ориентация на достижение высоких результатов и избежание негативных оценок, характерная для современной системы образования, создает атмосферу повышенного напряжения и тревоги, где ошибка воспринимается как личный провал.

Постоянное сравнение студентов друг с другом, как в рамках учебной группы, так и на уровне образовательного учреждения, способствует формированию чувства неполноценности и страха оказаться хуже других. Критика и отсутствие поддержки: Недостаток конструктивной обратной связи и поддержки со стороны преподавателей и сверстников, а также негативный опыт столкновения с критикой и насмешками, могут нанести серьезный удар по самооценке студента и укрепить его страх совершать ошибки. Перфекционизм и завышенные

требования: Стремление к идеалу, как собственное, так и навязанное извне, приводит к тому, что студенты устанавливают для себя нереалистичные цели и крайне болезненно реагируют на любые отклонения от намеченного плана. Особенности мышления и восприятия: недостаточно развитое критическое мышление, неумение анализировать свои ошибки и извлекать из них уроки также способствуют формированию страха ошибки.

Для преодоления страха ошибки необходимо создать в образовательной среде атмосферу доверия, уважения и взаимопонимания, где студенты чувствуют себя в безопасности и не боятся проявлять инициативу, задавать вопросы и предлагать нестандартные решения. Для этого необходимо предпринять следующие шаги: сместите акцент с оценивания на обучение: Подчеркивайте важность процесса обучения, а не только конечного результата. Оценивайте не только знания, но и навыки, умения и отношение к учебе. Давайте студентам возможность пересдавать задания и улучшать свои результаты [5]. Предоставляйте конструктивную обратную связь: Дайте студентам четкое представление о том, что они сделали хорошо, а что нужно улучшить. Предлагайте конкретные рекомендации и ресурсы, которые помогут им в этом. Поощряйте вопросы, дискуссии и обмен мнениями. Убедитесь, что каждый студент чувствует себя услышанным. Поддерживайте студентов в трудные моменты: Оказывайте поддержку и понимание студентам, испытывающим трудности, и помогайте им преодолеть неуверенность в своих силах [6]. Делитесь собственным опытом: Расскажите студентам о своих ошибках и о том, как вы учились на них. Это поможет им понять, что совершать ошибки – это нормально и что на них можно учиться.

Развитие критического мышления играет ключевую роль в преодолении страха ошибки, поскольку оно позволяет студентам более осознанно и конструктивно относиться к своим действиям и результатам. Критическое мышление предполагает умение анализировать информацию, оценивать аргументы, выявлять закономерности, делать выводы и принимать обоснованные решения.

Эффективные методы развития критического мышления:

1. Предоставляйте студентам возможность решать реальные проблемы и задачи, требующие анализа информации, поиска решений и оценки последствий
2. Анализируйте конкретные ситуации из практики, требующие принятия решений в условиях неопределенности.
3. Дебаты и дискуссии: Организуйте дебаты и дискуссии по актуальным вопросам, позволяющие студентам развивать навыки аргументации и критического анализа информации.
4. Поручайте студентам выполнение проектов, требующих самостоятельного исследования, анализа данных и представления результатов.

Преодоление страха ошибки – это не только задача системы образования, но и вопрос личной ответственности каждого студента. Важно осознать, что ошибки – это не конец пути, а возможность для роста и развития, и формировать культуру роста, где ценятся усилия, настойчивость и готовность к обучению.

В заключение, преодоление страха ошибки и формирование у студентов уверенности в себе и критического мышления – это сложная, но выполнимая задача, требующая совместных усилий со стороны преподавателей и студентов. Создание поддерживающей образовательной среды, стимулирующей развитие критического мышления и формирующей культуру роста, позволит студентам раскрыть свой потенциал, стать уверенными в себе, креативными и готовыми к решению сложных задач профессионалами.

Литература

1. *Щербатых Ю.В.* Психология страха. М., 2007. 512 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.padaread.com/?book=21414&pg=1 (дата обращения: 15.04.2021).

2. *Фрейд З*. Введение в психоанализ. М.: АСТ, 2019.

3. *Прихожан А.М.* Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2009. – 119 с.

4. *Крутых Е.В.* Субъектность в профессиональном становлении студентов//Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». Майкоп; изд-во АГУ. 2010. № 4. С.74-79.

5. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982.

6. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975.

ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ЛИДЕРСКИЕ КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ

Жигулева Ева Александровна

магистрант 1 года обучения
направления «Педагогическое образование»
филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте,
Ташкент, Республика Узбекистан

E-mail: mein0099669@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается роль эмоционального интеллекта как ключевого фактора формирования лидерских качеств у студентов. Эмоциональный интеллект включает способность осознавать, регулировать и эффективно использовать эмоции в процессе профессиональной и личностной деятельности. В статье демонстрируется взаимосвязь эмоционального интеллекта с успешностью лидерской деятельности, а также обозначены перспективные направления дальнейших исследований, направленные на углубление понимания влияния эмоционального интеллекта на лидерство и разработку эффективных стратегий его интеграции в профессиональную подготовку.

Ключевые слова: Эмоциональный интеллект, лидерские качества, саморегуляция, эмпатия, мотивация, стрессоустойчивость, образовательный процесс, коммуникация, наставничество, саморефлексия, когнитивные способности, профессиональное развитие, управление эмоциями, межличностные отношения, тренинговые программы.

Современная образовательная среда значительно влияет на психоэмоциональное состояние учащихся. В условиях высоких требований, интенсивного обучения и постоянной конкуренции студенты сталкиваются с множеством стрессовых факторов, способных негативно сказаться на их эмоциональном благополучии, мотивации к обучению и даже на физическом здоровье. В то же время, правильно организованная образовательная среда может стать ресурсом для личностного роста, социализации и создания психологического комфорта, если учитывать психологические аспекты развития личности.

В современных условиях трансформации образовательного процесса особую значимость приобретает формирование лидерских качеств у студентов как необходимого компонента их профессионального и личностного развития. Одним из ключевых факторов, способствующих становлению эффективных лидерских компетенций, является эмоциональный интеллект — способность индивида осознавать, понимать и управлять своими эмоциями, а также устанавливать продуктивные социальные взаимодействия [1].

Эмоциональный интеллект (ЭИ) — это совокупность когнитивных и эмоциональных способностей, позволяющих человеку осознавать, контролировать и регулировать свои эмоции, а также понимать и управлять эмоциональными состояниями окружающих. Данное понятие было впервые сформулировано в научной среде психологами Джоном Мэйером и Питером Саловейем в начале 1990-х годов, а широкую известность оно получило благодаря работам Дэниела Гоулмана.

Эмоциональный интеллект включает несколько ключевых компонентов:

Самоосознание – способность распознавать собственные эмоции и их влияние на поведение.

Саморегуляция – умение контролировать эмоциональные реакции и адаптироваться к изменениям среды.

Мотивация – внутренняя способность направлять свои эмоции в конструктивное русло, достигая поставленных целей.

Эмпатия – навык понимания и восприятия эмоций других людей, что способствует эффективной коммуникации.

Социальные навыки – способность выстраивать и поддерживать позитивные межличностные отношения [2].

Эмоциональный интеллект является важнейшим фактором личностного развития, оказывая влияние на адаптацию индивида в социальной среде, его профессиональную деятельность, а также психологическое благополучие. Высокий уровень ЭИ способствует:

Эффективному управлению стрессом – люди с развитым эмоциональным интеллектом способны сохранять эмоциональное равновесие и минимизировать влияние негативных факторов.

Развитию лидерских качеств – способность понимать и регулировать эмоции помогает формировать стратегическое мышление и управлять командами.

Повышению качества межличностного общения – эмпатия и социальные навыки позволяют устанавливать глубокие связи с окружающими [3].

Личностному и профессиональному росту – эмоционально интеллигентные люди более успешны в самореализации и достижении профессиональных целей.

Эмоциональный интеллект (ЭИ) оказывает значительное влияние на успешность человека в различных сферах деятельности, включая профессиональную карьеру, межличностные отношения и личностное развитие. Развитый эмоциональный интеллект способствует эффективному взаимодействию с окружающими, устойчивости к стрессу, принятию обоснованных решений и достижению поставленных целей.

В условиях современного рынка труда эмоциональный интеллект является одним из ключевых факторов карьерного роста. Исследования показывают, что сотрудники с развитым ЭИ более успешны в командной работе, обладают высоким уровнем адаптивности и способны эффективно справляться с рабочими задачами. К основным преимуществам ЭИ в профессиональной сфере относятся:

Улучшение навыков коммуникации, что способствует продуктивному сотрудничеству и управлению конфликтами [4].

– Способность к стрессоустойчивости, позволяющая сохранять концентрацию и работоспособность в сложных ситуациях.

– Повышение уровня лидерских качеств, необходимых для управления командами и принятия стратегических решений.

Основные положительные эффекты эмоционального интеллекта в межличностных отношениях включают:

– Способность к активному слушанию, что помогает устанавливать доверительные и уважительные связи.

– Умение конструктивно разрешать конфликты, минимизируя негативные последствия.

– Формирование эмоциональной поддержки и создание благоприятной социальной среды [5].

Люди с развитым ЭИ лучше контролируют свое эмоциональное состояние, что положительно отражается на их психологическом благополучии. К основным аспектам влияния ЭИ на личностное развитие относятся: улучшение способности к саморефлексии и критическому мышлению, развитие мотивации и способности достигать долгосрочных целей, формирование позитивного восприятия окружающего мира и уверенности в своих силах.

Лидерство представляет собой сложный феномен, включающий в себя совокупность личностных качеств, стратегического мышления и способности к эффективному управлению. Эффективное управление эмоциями является

ключевым фактором в процессах принятия решений, особенно в условиях неопределённости и высокого уровня ответственности. Согласно исследованиям Д. Гоулмана (1995), способность регулировать эмоциональные реакции непосредственно влияет на когнитивные процессы, включая оценку информации, прогнозирование последствий и выбор оптимальной стратегии поведения.

Высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет лидеру избегать импульсивных решений, обусловленных краткосрочными эмоциональными реакциями, и принимать рационально обоснованные решения, которые учитывают долгосрочные последствия. Кроме того, управление эмоциями способствует снижению уровня когнитивных искажений, возникающих в стрессовых ситуациях, и повышает эффективность аналитического мышления.

Теоретические разработки К. Рогерса (1959) и современные нейропсихологические исследования подтверждают, что способность лидера к эмпатии способствует формированию доверительных отношений, улучшает командную динамику и повышает уровень вовлечённости сотрудников. Коммуникация, основанная на эмпатии, позволяет лидеру эффективно воспринимать эмоциональные состояния коллег, адаптировать стиль общения к индивидуальным особенностям и предотвращать потенциальные конфликты.

В условиях командной работы эмпатия способствует развитию психологической безопасности и укреплению кооперации, что позитивно отражается на общей продуктивности организации. Способность к саморегуляции является критически важной для лидера, поскольку она обеспечивает сохранение эмоционального равновесия и повышение устойчивости к стрессовым факторам.

Исследования Л. Фельдмана-Барретта (2009) показывают, что развитые навыки саморегуляции способствуют снижению уровня эмоционального напряжения и повышению когнитивной гибкости, необходимой для эффективного лидерства. Лидеры с высоким уровнем стрессоустойчивости способны адаптироваться к изменяющимся условиям, сохранять концентрацию и принимать взвешенные решения в кризисных ситуациях. Они демонстрируют эмоциональную стабильность, что способствует формированию позитивного рабочего климата и укреплению командной сплочённости.

Таким образом, эмоциональный интеллект является неотъемлемым элементом эффективного лидерства, обеспечивая способность управлять эмоциями, выстраивать продуктивные коммуникации и сохранять психологическую устойчивость в условиях профессиональной деятельности.

Литература

1. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект: Почему он может значить больше, чем IQ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019.

2. *Майер Дж., Саловей П., Карузо Д.* Эмоциональный интеллект: Теоретические и эмпирические аспекты // Journal of Personality and Social Psychology, 2000.

3. *Исаева О.М., Савинова С.Ю.* Развитие эмоционального интеллекта: обзор исследований // Современная зарубежная психология. – 2021. Том 10. № 2. С. 105-116. https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2021_n2/Isaeva_Savinova).

4. *Кочетова Ю.А*. Эмоциональный интеллект старших подростков. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2021. https://psyjournals.ru/nonserialpublications/eioa2021/eioa2021.pdf).

5. *Ларина А.Т.* Эмоциональный интеллект: ретроспективный анализ исследований // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. (https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt).

ВАЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАБОТЕ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Солощенко Светлана Павловна,

магистрант 1 курса Академии психологии и педагогики
Южного федерального университета,
Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: sveta.soloshencko@yandex.ru

Шестакова Татьяна Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент Академии психологии и педагогики
Южного федерального университета,
Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: tshestakova@sfedu.ru

Аннотация. В статье рассматривается развитие эмоционального интеллекта, выполняющего ключевую роль в успешной деятельности руководителя образовательной организации.

Ключевые слова: руководитель образовательной организации, эмоциональный интеллект, технологии управления.

Управленческая деятельность тесно связана не только с ценностным отношением человека к жизни и аспектам профессионального труда, но и с его эмоциональной сферой, и подсознанием. Руководители образовательных организаций каждый день сталкиваются с необходимостью управлять педагогическими коллективами, каждый член которых имеет свою мотивацию, ценности и эмоциональную реакцию на происходящие изменения. Способность понимать эти реакции, поддерживать позитивную атмосферу и помогать сотрудникам адаптироваться к изменениям – одна из важнейших задач современного лидера. Именно поэтому эмоциональному интеллекту сегодня уделяется большое внимание.

Эмоциональный интеллект – это способность людей идентифицировать свои собственные эмоции и эмоции других людей, различать эти эмоции и соответствующим образом называть их, использовать эмоциональную информацию для управления мышлением и поведением, а также управлять эмоциями для адаптации к окружающей среде или для достижения своей цели. Эмоция – это биологическая реакция на действия окружающего и внутреннего мира. Термин «эмоциональный интеллект» впервые появился в статье Майкла Белдока (Beldoch, 1964), но в тот момент эмоциональный интеллект еще не был концептуализирован теоретически [9]. Моделей эмоционального интеллекта много. В модель Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо входят идентификация, использование, понимание и управление эмоциями.

Таким образом, теория эмоционального интеллекта сформировалась в психологической науке недавно. Первоначально эмоции и интеллект рассматривались отдельно, но осознавалась их взаимосвязь и взаимозависимость. Наибольший вклад в становление и развитие теории эмоционального интеллекта внесли Дж. Майер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д.Гоулман, Рувен Бар-Он, Роберт Стернберг, Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков, Г.В. Бреслав, Е.В. Сидоренко, Е.П. Ильин, Г.Г. Гарскова, И.Н. Андреева, М.А. Манойлова, Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова [8].

Современные технологии управления, основанные на социальных и эмоциональных компетенциях, активно внедряются в научную сферу и практическую деятельность. Результаты многочисленных мониторингов и наблюдений показывают, что работа на руководящих позициях сопряжена с высокой эмоциональной нагрузкой. Она обусловлена значительной ответственностью за собственные достижения и результаты команды, а также интенсивными межличностными взаимодействиями. Исследование И.Г. Никитина и В.В. Рябухина, проведенное в 1986-1987 учебном году среди руководителей средних общеобразовательных школ в Перми, действительно показало, что уровень развития организаторских способностей взаимосвязано с уровнем развития эмпатии [7]. В данном контексте можно сделать вывод, что индивидуально-психологические особенности личности руководителя играют очень важную роль в управленческой деятельности. Не каждый человек способен стать эффективным лидером-руководителем, ведь эта роль требует умения оказывать влияние на коллектив – как формальное, так и неформальное.

Развитие эмоционального интеллекта играет ключевую роль в успешной деятельности руководителя образовательной организации, так как он взаимодействует с различными людьми: учителями, воспитателями, техническими сотрудниками, родителями учеников и самими учениками. Каждый человек имеет свою уникальную личность, потребности и тип нервной системы, которая влияет на скорость эмоционального переключения. Использование этих знаний позволят руководителю лучше понять своих сотрудников, создать благоприятную атмосферу в коллективе и эффективно решать конфликты. Нередко учитель

испытывает стресс из-за высокой нагрузки или недостаточной поддержки со стороны администрации. Руководитель с высоким уровнем эмоционального интеллекта способен заметить эти признаки стресса и предложить помощь или поддержку, тем самым предотвращая выгорание сотрудника. Также руководитель может распознать эмоциональное состояние ученика и найти подход к нему. Это поможет предотвратить возможные проблемы в поведении и улучшить академические результаты.

Основная задача в развитии эмоционального интеллекта состоит в том, чтобы работа лимбической системы, которая регулирует эмоции, передавала сигналы неокортексу, системе, которая принимает решения основанные на размышлениях и анализе. Для развития эмоционального интеллекта руководителя можно проводить регулярные встречи с коллективом, на которых обсуждаются успехи и трудности. Все данные фиксируются на бумажный или электронный носитель. Вместе с психологом или коллегиально, разрабатываются решения конфликтов. Коллегиальные разработки конфликтов можно присылать психологу в электронном варианте, а саму ситуацию описывать в голосовом формате, соблюдая нормы защиты персональных данных. Такие встречи будут способствовать укреплению командного духа и повышению мотивации. Также важно поддерживать открытую коммуникацию между всеми участниками образовательного процесса, чтобы каждый мог высказывать своё мнение и получать обратную связь.

Таким образом, лидер будет вдохновлять и мотивировать свою команду, устанавливать доверительные отношения и вести за собой. Эти качества особенно важны в образовательной среде, где от руководителя зависит успех всей организации.

Литература

1. *Алексеенко И.В., Букатых Е.Д., Еске К.С., Радзевич А.В.* Значение эмоционального интеллекта в деятельности руководителей и способы его повышения // Вестник УРАО. 2018. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-emotsionalnogo-intellekta-v-deyatelnosti-rukovoditeley-i-sposoby-ego-povysheniya (дата обращения: 22.02.2025).

2. *Бабаева Д.Г.* Развитие эмоционального лидерства на уровне организации / Д.Г. Бабаева. Текст: непосредственный // УЭПС: управление, экономика, политика, социология. 2021. № 2. С. 60-63.

3. *Базаров Т.Ю., Базарова К.Т.* Возможно ли распределенное лидерство? Национальный психологический журнал. 2007. № 1(2), 123-127.

4. *Гуренко Е.С., Карпова Е.Г.* Влияние эмоционального интеллекта и ценностных ориентаций руководителя на систему управления в бизнесе. 2022 г.

5. *Наймушина Л.М.* История становления понятия «Эмоциональный интеллект» в психологической науке. Педагогика: история, перспективы. // Педагогика: история, перспективы. 2020. Том 3. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-stanovleniya-ponyatiya-emotsionalnyy-intellekt-v-psihologicheskoy-nauke (дата обращения: 18.03.2025).

6. *Падалка Ю.В., Жемерикина Ю.И., Падалка С.А*. Адаптивный потенциал молодого руководителя образовательной организации как фактор его конкурентоспособности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2018. № 187. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/adaptivnyy-potentsial-molodogo-rukovoditelya-obrazovatelnoy-organizatsii-kak-faktor-ego-konkurentosposobnosti (дата обращения: 11.02.2025).

7. *Рябухин В.В.* Опережая время: И.Е. Шварц в становлении отечественных практико-ориентированных исследований эмоционального интеллекта // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2019. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/operezhaya-vremya-i-e-shvarts-v-stanovlenii-otechestvennyh-praktiko-orientirovannyh-issledovaniy-emotsionalnogo-intellekta (дата обращения: 05.02.2025).

8. *Ситников М.А.* «Эмоциональный интеллект руководителя и деятельность группы». // Организационная психология. 2019. Т. 9. № 3. С. 153-173.

9. Хлевная Е.А., Штроо В.А. От науки к практике: по итогам II международной научно-практической конференции «Работающий эмоциональный интеллект в бизнесе и образовании» // Организационная психология. 2019. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ot-nauki-k-praktike-po-itogam-ii-mezhdunarodnoy-nauchno-prakticheskoy-konferentsii-rabotayuschiy-emotsionalnyy-intellekt-v-biznese-i (дата обращения: 12.02.2025).

РАЗДЕЛ IX

ИНКЛЮЗИВНОЕ И СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ ДЕФЕКТОЛОГИИ

НОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ: ИНТЕГРАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Данилкина Анна Вячеславовна

преподаватель кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, Калуга, Россия

E-mail: danilkina.ania@yandex.ru

Гонтарь Алена Игоревна

преподаватель кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, Калуга, Россия

E-mail: a.parshina.1998@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме интеграции информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, направленный на формирование профессиональной компетентности студентов-бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» профиль «Логопедия». Авторами рассматривается актуальность данной проблемы, а также описываются результаты практического исследования, а именно обучения будущих учителей-логопедов

дифференцированному использованию различных цифровых ресурсов с целью оптимизации процессов организации и реализации диагностики и коррекции речевых нарушений.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, специальное (дефектологическое) образование, логопедия, профессиональная компетентность, интеграция.

В современном мире, характеризующимся увеличением количества факторов, влияющих на речевое развитие детей, профессия логопеда приобретает особую актуальность. Нельзя оставлять без внимания, что в практике специалистов данного профиля все реже встречаются незначительные задержки речевого развития, а наибольшее распространение набирают сложные, сочетанные нарушения речи при психофизиологическом недоразвитии, например, системное недоразвитие при умственной отсталости, специфические нарушения речи при расстройствах аутистического спектра, афазия у детей. В связи с этим к подготовке будущих учителей-логопедов предъявляются высокие требования, одним из которых является формирование способностей к грамотному использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности [2].

Также необходимость интеграции ИКТ в процесс обучения студентов отражена в Указах Президента РФ от 07.05.2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах Российской Федерации до 2024 г.» и от 9 мая 2017 г. №203 «О стратегии развития информационного общества РФ на 2017-2030 годы». В данных законодательных актах описываются пути формирования информационного пространства знаний, направленные на повышение качества профессиональной подготовки, реализуемые посредством внедрения ИКТ, создания цифровой образовательной среды [1].

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение ИКТ в подготовку будущих логопедов сталкивается с рядом противоречий:

- Неравномерный доступ к ИКТ и недостаточная подготовка преподавателей к их использованию могут привести к цифровому неравенству и снижению качества образования.
- Чрезмерная опора на ИКТ может привести к отчуждению от живого общения, которое является неотъемлемой частью профессии логопеда.
- Нехватка специализированных программ и материалов, учитывающих специфику логопедической работы, ограничивает возможности использования ИКТ.

- Работа с цифровыми данными о детях требует соблюдения строгих этических норм и гарантий конфиденциальности.

Вышеуказанные противоречия подтверждают необходимость формирования у студентов умений и навыков дифференцированного использования информационно-коммуникационных технологий в рамках профессиональной деятельности [2, 3].

Практическое исследование.

Цель: формирование общепрофессиональной компетенции (ОПК-9), предполагающей понимание принципов работы с ИКТ, а также их использование для решения профессиональных задач, у студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» профиль «Логопедия».

База исследования: ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского.

Для реализации исследования в начале 2023-2024 учебного года была сформирована экспериментальная группа, состоящая из 26 студентов 3 курса.

Оценка сформированности ОПК-9 проводилась путем прохождения испытуемыми опросника, состоящего из 20 вопросов, направленных на изучение состояния способностей использовать ИКТ при организации и реализации диагностики и коррекции речи детей-логопатов. Опросник включал в себя: 1) 10 вопросов с предложенными вариантами ответа, за каждый правильный ответ студент мог получить 1 балл; 2) а также 10 вопросов с открытым ответом, максимальное количество баллов за правильный ответ – 5 баллов.

Таким образом, в ходе первичного исследования уровня сформированности ОПК-9 студент мог набрать 60 баллов: 60-49 баллов – высокий уровень, 48-37 баллов – уровень выше среднего, 36-25 баллов – средний уровень, 24-13 баллов – уровень ниже среднего, 12-0 баллов – низкий уровень.

Далее рассмотрим результаты, проведенного исследования, представленного на рисунке 1.

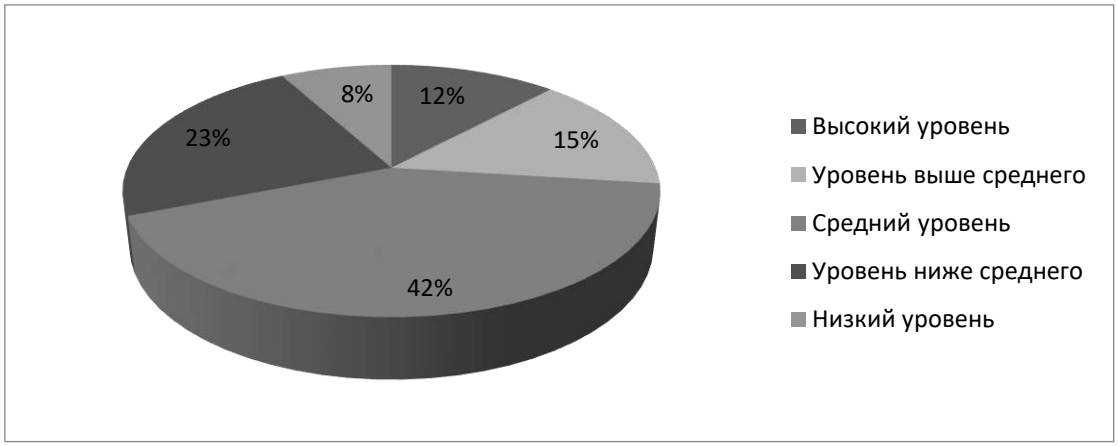


Рисунок 1 – Результаты диагностики уровня сформированности ОПК-9 у студентов экспериментальной группы

Исходя из результатов, представленных на диаграмме (рисунок 1), можно сделать вывод, что высокий уровень сформированности ОПК-9 отмечался у 12% (3 студентов), уровень выше среднего – у 15% (4 студентов), средний уровень – у 42% (11 студентов), уровень ниже среднего – у 23% (6 студентов), низкий уровень – у 8 % (2 студентов). Полученные данные свидетельствуют о необходимости развития у будущих учителей-логопедов способности использовать ИКТ в рамках профессиональной деятельности.

Эмпирическое исследование проводилось в ходе 2023-2024 учебного года, а также первого семестра 2024-2025 учебного года.

Работа проводилась в рамках изучения профильных дисциплин («Дизартрия», «Алалия. Афазия», «Логопедическая работа в организациях общего и специального образования», «Заикание», «Проектирование в профессиональной деятельности» и других), прохождения производственных практик, а также деятельности студенческого научно-исследовательского кружка (СНК). Нельзя оставлять без внимания, что вся работа со студентами проводилась комплексно и системно.

Далее рассмотрим некоторые виды деятельности, направленные на развитие ОПК-9 у студентов, реализованные в ходе практического исследования.

1. Разработка посредством ИКТ диагностического инструментария и дидактического материала для коррекции речи.

Описание: Данный вид деятельности предполагал предварительное изучение цифровых ресурсов, посредством которых можно создавать различные дидактические материалы (например, приложения искусственного интеллекта «Шедевриум», генераторы прописей, генераторы заданий «Wordwall»), а также расширенное изучение возможностей Microsoft Word, Microsoft PowerPoint. Далее происходила непосредственная разработка проектов, в виде тематических

лэпбуков, картотек, сборников заданий, более подробно с ними можно ознакомиться по ссылке: https://vk.com/club222518024. Данный вид деятельности был реализован при изучении следующих дисциплин: «Проектирование в профессиональной деятельности», «Дизартрия», «Логопедическая работа в организациях общего и специального образования», а также в ходе работы СНК.

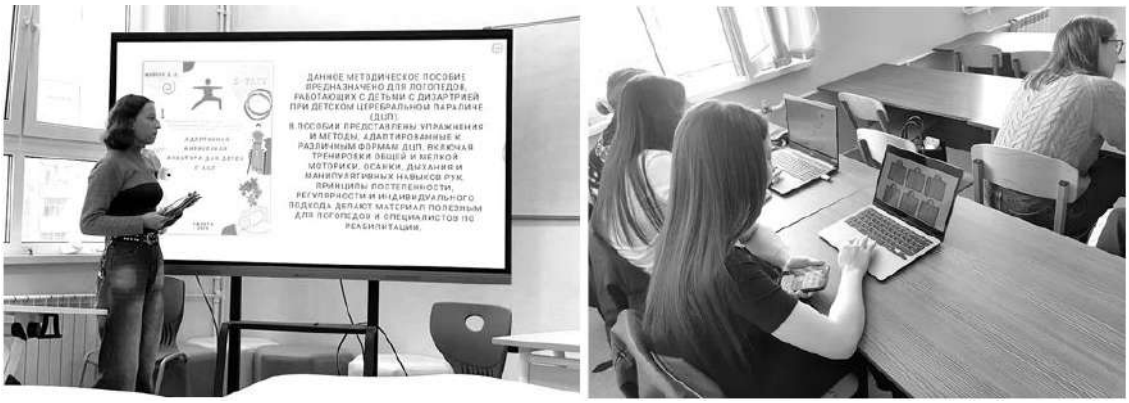


Рисунок 2 – Разработка диагностического и дидактического инструментария учителя-логопеда

2. Организация взаимодействия логопеда с родителями посредством использования разработанных чат-ботов.

Описание: Данный вид деятельности был реализован в ходе дисциплины «Логопедическая работа в организациях общего и специального образования». Студенты были ознакомлены с платформой «BotHelp», посредством которой можно создавать чат-боты на базе социальных сетей «Вконтакте» и «Telegram», а также с алгоритмом их разработки. Далее на основе инструкций студентам предлагалось создать собственный чат-бот, направленный на организацию взаимодействия с родителями детей-логопатов. Студенты самостоятельно выбирали тематику чат-бота, его разделы и содержание. Затем студенты демонстрировали свои разработки, подтверждали их актуальность, рассматривали функционал и возможности применения в логопедической практике.

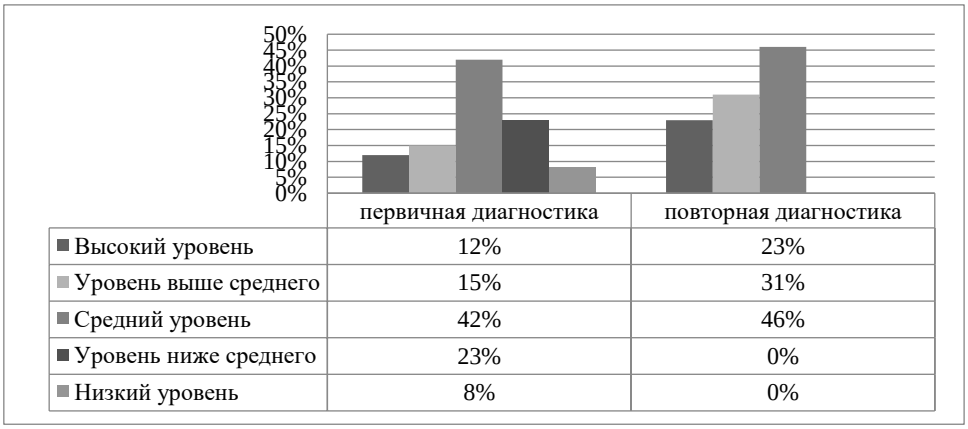
Рисунок 3 – Разработка чат-ботов для организации взаимодействия с родителями

3. Изучение готовых специализированных ИКТ и цифровых ресурсов, направленных на организацию работы с детьми разных нозологических групп.

Описание: Данный вид деятельности был реализован в ходе следующих дисциплин: «Заикание», «Дизартрия», «Алалия/Афазия», «Нарушения чтения и письма». На занятиях со студентами были изучены различные программные комплексы, приложения, платформы, а также оборудование, к которым можно отнести: «БОС: Комфорт Лого», «Море словесности», «Почерк Леонардо», «Умное зеркало: ArtikMe», «Миры Ави», «Мерсибо», «Логоша» и др. Студенты посредством самостоятельной работы изучали каждую ИКТ, анализировали возможности применения в работе с детьми определенной нозологической группы, предлагали пути внедрение в коррекционный процесс, логопедические занятия, описывали предполагаемые риски и возможности их преодоления. Также некоторые приложения, цифровые платформы, интерактивные игры и оборудование студенты применяли в ходе прохождения производственных практик, анализировали эффективность использования технологий в практической деятельности учителя-логопеда.

Рисунок 4 – Изучение готовых специализированных ИКТ и цифровых ресурсов

По окончании эксперимента, во втором семестре 2024-2025 учебного года, была проведена повторная диагностика сформированности ОПК-9. Для этого был создан опрос, такой же структуры, как и при первичной диагностике, однако он включал в себя новые варианты вопросов. Рассмотрим динамику развития данной общепрофессиональной компетенции, представленную на рисунке 5, у студентов, входящих в экспериментальную группу.



	первичная диагностика	повторная диагностика
Высокий уровень	12%	23%
Уровень выше среднего	15%	31%
Средний уровень	42%	46%
Уровень ниже среднего	23%	0%
Низкий уровень	8%	0%

Рисунок 5 – Сравнительные результаты первичного и повторного обследования сформированности ОПК-9 у студентов экспериментальной группы

По данным, представленным на гистограмме (рисунок 5), можно судить о наличии положительной динамике развития способности использовать ИКТ в профессиональной деятельности у испытуемых. Высокий уровень был выявлен у 23% (6 студентов), у 31% (8 студентов) – уровень выше среднего, у 46% (12 студентов) средний уровень. Следует отметить, что уровня ниже среднего, а также низкого уровня выявлено в ходе диагностики не было.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что общепрофессиональная компетентность ОПК-9, предполагающая способность использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности, может быть сформирована полноценно только путем системного внедрения ИКТ в образовательный процесс будущих учителей-логопедов. Нельзя оставлять без внимания, что одной из наиболее главных задач будет являться формирование умений и навыков дифференцированного использования ИКТ, то есть уметь качественно отбирать, анализировать, адаптировать ту или иную технологию относительно определенной профессиональной задачи.

Литература

1. *Бухтаярова Е.Ю.* Исследование готовности будущих логопедов к проектированию инновационных технологий коррекции нарушений речи // Современный ученый. 2023. №3. С. 225-228.

2. *Виноградский В.Г., Данилкина А.В.* Актуальность проблемы формирования профессиональных компетенций у будущих учителей-логопедов посредством системного использования информационно-коммуникационных технологий // Проектирование. Опыт. Результат. 2024. №6. С. 70-74.

3. *Крамарева И.Е., Вороничев О.Е., Моспанова Н.Ю.* Формирование профессиональной компетентности будущих логопедов в образовательном пространстве ВУЗа // Управление образованием: теория и практика. 2022. №2 (49). С. 10-19.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

Климова Татьяна Владимировна,

аспирант 1 года обучения
Московского городского педагогического университета,
старший преподаватель Южного федерального университета,
Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: tvklimova@sfedu.ru

Екжанова Елена Анатольевна,

доктор педагогических наук, профессор
Института психологии и комплексной реабилитации
Московского городского педагогического университета,
Москва, Россия

E-mail: ekzhanova@mail.ru

Аннотация. В условиях цифровой трансформации образования технологии искусственного интеллекта (ИИ) дают мощные инструментальные возможности для реализации дефектологами функциональных задач сопровождения детей с особыми образовательными потребностями (ООП) и их семей. Разработанная нами модель развития проектных информационно-коммуникативных компетенций студентов-дефектологов ЮФУ включена в целостную концепцию профессиональной подготовки в рамках «университета исследовательского типа».

В статье рассматривается практико-ориентированная модель формирования проектных компетенций студентов-дефектологов с использованием ИИ-технологий, результаты и эффекты её внедрения в образовательный процесс.

Продуктивная организации работа с ИИ, как «когнитивным партнёром» команды, расширяет инструментальные возможности студентов в планировании, анализе, презентации образовательных решений. Использование ИИ-технологий (генерация визуального контента, автоматизация прототипирования, моделирование VR-сред и чат-ботов) позволило значительно расширить спектр возможностей студентов-

дефектологов в проектной деятельности, усилить их личностную вовлечённость и повысить её профессиональную значимость.

Ключевые слова: проектные компетенции, студенты-дефектологи, дети с особыми образовательными потребностями, искусственных интеллект, чат-бот.

Современное дефектологическое образование все более ориентировано на подготовку специалистов, способных проектировать, анализировать и внедрять практические решения в условиях инклюзии, цифровой трансформации и неопределённости. В этих условиях особенно актуален переход от декларативного усвоения знаний к формированию проектных компетенций, интегрированных в реальный социальный и образовательный контекст.

Технологии искусственного интеллекта (ИИ) стремительно включаются в процесс трансформации современного образования. Ежегодные аналитические отчеты Open University (Innovating Pedagogy 2022-2024), НИУ ВШЭ (2022–2025) позволяют обозначить приоритетные линии перехода в мировом образовании: от знания к действию, от преподавания к проектированию, от оценки к сопровождению [1, 2].

Международные и отечественные тренды трансформации образования объединяет ряд положений.

– Расширение возможностей ИИ от инструмента автоматизации рутинных задач к роли «когнитивного партнера команды», помощника в анализе, моделировании, визуализации и генерации новых решений.

– Переход от трансляции знаний к проектированию обучающих ситуаций с учетом контекста, особенностей и потребностей обучающихся.

– Развитие навыков саморегуляции, эмпатии, критического и системного мышления.

– Приоритет адаптивных цифровых решений, способных учитывать разнообразие сенсомоторных, когнитивных и коммуникативных особенностей.

С 2023 года в Академии психологии и педагогики Южного федерального университета (АПП ЮФУ) нами реализуется новая модель подготовки студентов-дефектологов к проектной деятельности, основанная на практико-ориентированном подходе и интеграции интеллектуальных цифровых инструментов, включая искусственный интеллект, VR/AR, медиастиль и чат-ботов. Модель строится на основе культурно-исторической теории Л.С. Выготского и современного понимания ИИ как когнитивного партнёра и интеллектуального

знакового средства, включённого в деятельность студента, расширении «зоны ближайшего развития» [3]. Интеграции ИИ в образовательный процесс направлена на развитие ключевых проектных компетенции: постановку задач, исследование потребностей, моделирование альтернатив, визуальных и концептуальных связей, разработку и тестирование решений [4]. В зависимости от конкретных задач проектирования, ИИ выступает в проектах как: интерфейсный модератор; генератор идей и аудиовизуальных решений; помощник в рефлексии, структурировании проектных шагов; оценке достижений. Включение ИИ в проектную деятельность позволяет создать контекст динамической когнитивной среды, в которой студент-дефектолог действует как автор, расширяя свои возможности в реализации проектных продуктов.

Цель статьи – представить модель интеграции ИИ в формирование проектных компетенций студентов-дефектологов ЮФУ

Интеграция инструментов ИИ и цифровых ресурсов в подготовку студентов-дефектологов опирается на культурно-исторический подход Л.С. Выготского, расширяя понимание роли ИИ как интеллектуальной знаковой системы, порожденной современной культурой, социального взаимодействия и опосредованного обучения [3]. То есть, ИИ как знаковое средство, опосредует деятельность и мышление студента, способствует построению нового уровня понимания и действия (от функций к смыслам). Процесс разворачивания учебного действия с ИИ происходит от внешней ориентировки в контексте до внутренней интериоризации смыслов. Такая модель профессиональной подготовки обеспечивает основу для понимания того, как ИИ может улучшить развитие компетенций за пределами функционалистских взглядов, через расширение контекстуальной среды, встраивающей студента в современную культуру действия. Инструменты ИИ способствуют осмыслению и контекстному посредничеству, способствуя более глубокому обучению и рефлексии. Подход, в котором ИИ становится *когнитивным партнёром*, а не просто инструментом, позволяет создать условия для развития критичного профессионального мышления, этически ответственного и методически обоснованного проектирования решений для образования детей с ООП. Такая методологическая рамка позволяет рассматривать проектную деятельность не как отдельно взятый модуль, а как форму осмысленного встраивания будущего специалиста в междисциплинарный профессионально-культурный ландшафт с опорой на интеллектуальные цифровые средства.

Проектная подготовка студентов-дефектологов в ЮФУ входит с обязательный блок профессиональной подготовки с 2015 года в рамках «Модуля проектной деятельности» и ориентирована на развитие проектных компетенций бакалавров-дефектологов с использованием современных информационно-коммуникативных технологий [5, 6]. Данный модуль призван оперативно отвечать

на вызовы и перспективы цифровой трансформации образования отражая направленность вуза на модель «университет исследовательского типа».

С 2023 года мы интегрировали в обновлённую модель трёхлетней сквозной траектории проектной подготовки интеллектуальные цифровые инструменты и изменили форматы подготовки бакалавров. Организационные изменения связаны с переходом от линейной структуры к спиральной модели развития проектных компетенций (1–3 курс). В программу подготовки были внедрены практикумы с открытой структурой, адаптируемых под запросы партнеров-работодателей, заказчиков, направленные на освоение мультимедиа технологического инструментария (генеративных моделей ИИ, VR/AR, чат-боты и др.), а интеллектуальные цифровые системы включены в логику проектного действия студентов. Таким образом, произошло соединение проектной, исследовательской и методической деятельности студентов в единое смысловое поле. Обновленная модель позволяет перейти от репродуктивной проектной активности к осмысленному, исследовательски насыщенному, культурно и этически ответственному проектированию совместно с ИИ

Проектная деятельность в логике культурно-исторического подхода Л.С. Выготского расширяет рамки традиционной компетентностной модели и рассматривается нами как форма осмысленного включения в культурную и профессиональную среду. Проектирование становится средством встраивания студента в систему ценностей, норм, знаков, смыслов и профессиональных практик.

Интеграция разработок с ИИ в проектную деятельность позволяет формировать новый тип проектной компетентности:

1. способность к рефлексивному планированию, учитывающему технологические и этические контексты;

2. умение встраивать ИИ как интеллектуального партнёра в процесс исследования, анализа и разработки решений;

3. развитие цифровой интерпретационной грамотности: работа с генеративными системами, визуализация идей, анализ больших данных;

4. способность к переходу от задачи к смыслу, от продукта к социальной значимости.

Проектная деятельность в данной интерпретации трансформируется от формата «тренировки проектных процедур» к «развитию метапредметных и метакогнитивных компетенций», необходимых для будущей профессиональной практики дефектологу в условиях цифровой инклюзии.

Студентам предлагается тематика для выполнения проектов в рамках

актуальных запросов партнеров-работодателей и научно-исследовательских, проектных инициатив кафедры коррекционной педагогики АПП ЮФУ. В 2024 году бакалаврам-дефектологам были предложены следующие приоритетные тематические направления.

1. Тренажер развития навыков слухового восприятия нормативного и нарушенного произношения звуков родного языка у студента-дефектолога.

2. Анализ возможностей LMS Teams для обучения и самообучения студентов-дефектологов soft- и hard-skills.

3. Разработка модели обучения/самообучения навыкам альтернативной /дополнительной коммуникации для студента-дефектолога.

4. Проектирование адаптационных / развивающих / трансформационных / настольных игр для развития soft- и hard-skills у студента АПП ЮФУ.

5. Анализ возможностей метавселенных для развития коммуникативных навыков у детей /подростков с ООП.

6. Каталог мобильных приложения для профессионального обучения студентов-дефектологов в вузе (чат-бот, база данных Access, «падагогическое колесо» и др.).

7. Использование инструментов биологической обратной связи для изучения и проектирования персонального профиля обучения студента-дефектолога.

8. Каталог инструментов ИИ и алгоритмы их применения в проектировании программы коррекционно-развивающей работы для лиц с ООП.

9. Разработка методики экспресс-разработки презентационного материала для коррекционно-развивающей работы с детьми с ООП с использованием ИИ.

10. Каталог достоверных информационных научно-популярных ресурсов для отслеживания трендов развития в области нейрокогнитивных наук, дефектологии.

Тематические направления проектных работ бакалавров-дефектологов даны обширно и не ограничивают в выборе целевых аудиторий, целей, способов решения. Все темы имеют значительный потенциал для улучшения образовательного процесса, но требуют внимательной проработки и тестирования с наставниками кафедры в реальных полевых условиях образовательной практики.

Профессиональная деятельность педагогов-дефектологов требует сформированных компетенций по созданию уникальных решений в условиях высокой вариативности образовательных потребностей обучающихся с ООП. Представленная модель развития проектных компенсаций расширяет возможности

внедрения ИИ в профессиональную подготовку студентов, поддержке осмысленного и рефлексивного действия, освоения и преобразования интеллектуальной культуры образования.

ИИ как интеллектуальное знаковое средство не подменяет педагогическую деятельность, а со-участвуя, усиливает возможности студентов в построении индивидуальных траекторий, работе с цифровыми объектами и образовательной рефлексии. Модель позволяет выйти за пределы функционального понимания компетенций, придавая им культурную, контекстуальную и деятельностную глубину, соединяет современные цифровые технологии и социальную практику в едином образовательном контексте. Таким образом, данный опыт может быть вариантом для развития дефектологического образования, где проектная деятельность будет сочетать технологический прогресс, культурно-историческую парадигму и деятельностный подход.

Литература

1. *Kukulska-Hulme, A.* (2024). Innovating Pedagogy 2024: Open University Innovation Report 12. Milton Keynes: The Open University.

2. Мировые тренды образования в российском контексте – 2025. Исследование Ultimate Education и НИУ ВШЭ. *Ресурс доступа:* https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2025/

3. *Выготский Л.С.* Проблемы развития психики Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. Т. 3.

4. *Холмс У.* и др. Искусственный интеллект в образовании: перспективы и проблемы преподавания и обучения. М.: Альпина ПРО, 2022. – 304 с.

5. *Алмазова А.А., Кулакова Е.В.* Разработка новых программ подготовки педагогов-дефектологов: опыт, проблемы, поиск решений // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2022. № 5. С. 24–33.

6. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 13.03.2023 № 136н "Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» (Зарегистрирован 14.04.2023 № 73027) [электронный ресурс]. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202304140006.

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ С АУТИЧНЫМИ ДЕТЬМИ: МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Гаращенко Виолетта Владимировна

лаборант-исследователь НИЛ «Комплексное сопровождение детей с РАС»,
ассистент кафедры дошкольного образования
Института психологии и образования
Казанского (Приволжского) федерального университета,
Казань, Россия

E-mail: gr.violetta97@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме подготовки кадров для работы с детьми с РАС в рамках модульно-компетентностного подхода. Автором, опираясь на исследование, описана разработанная Модель дополнительного образования специалистов сопровождения. Модель объединяет курс повышения квалификации (72 часа) и четырехмодульную программу переподготовки (330 часов). Ее ключевая задача – адресное усиление слабых мест и формирование дефицитарных профессиональных компетенций у специалистов в области РАС.

Ключевые слова: дошкольный возраст, кадры, РАС, модульно-компетентностный подход, непрерывное образование, подготовка кадров, повышение квалификации.

Изучение вопросов подготовки специалистов, взаимодействующих с детьми с РАС, в аспекте модульно-компетентностного подхода сохраняет высокую актуальность в системе непрерывного образования. Концепция развития образования детей с ОВЗ в Российской Федерации задает вектор для модернизации кадровой подготовки. К системообразующим направлениям этих изменений относятся:

1. Модернизация ступеней подготовки.

2. Внедрение подлинно практико-ориентированного обучения, согласованного по формируемым компетенциям с образовательными уровнями и профессиональными этапами.

3. Усовершенствование системы дифференциации специальностей и определение инвариантной составляющей подготовки дефектологов.

4. Развитие профессионального мышления специалистов.

5. Активное внедрение «современных инструментов для оценки сформированности профессиональных компетенций» [1].

В условиях модульного подхода навыки развиваются эффективнее. В результате в современном профессиональном образовании именно чаще всего применяется модульно-компетентностный подход, который объединяет компетентностный и модульный принципы, способствуя всестороннему развитию профессиональных навыков [2].

В компетентностном подходе согласуются образовательные цели и желаемые результаты, требуемые обществом. В нем совмещены накопление знаний адаптироваться в рабочей обстановке и способности приспосабливаться к профессиональным сценариям. Это отлично повышает в практическом плане конкурентоспособность в социально-экономической системе. Мы ссылаемся на то что модульное обучение как основа обеспечивает эффективную реализацию компетентностного подхода в дополнительном профессиональном образовании и это отображено в работах ведущих теоретиков и практиков.

Имеющиеся исследования двух походов составляющих модульно-компетентностный подход показывают растущий интерес и интеграцию их основополагающих принципов. Благодаря этому возможно проанализировать синергетический потенциал данного подхода в образовании. Он имеет вид модели проектирования и организации среды современного образования. В ее рамках целью ставится формирование у специалистов согласованного между собой набора профессиональных компетенций. Достижением цели будет являться модульное построение содержания и структуры [3].

Для успешного внедрения этого подхода в профессиональное образование следует произвести структурирование процесса, который включает спец подготовку педагогов, проработку модулей, надлежащую методическую поддержку и средства, оценивающие эффективность модульного обучения для специалистов.

Состояние модуля: должно быть отображение требований профстандарта по каждой теме модуля и практику, определяемую работодателями.

Методологическая составляющая: выступает в роли поддержки и согласована со структурой модуля и желаемым уровнем освоения компетенций.

Курс имеющий модульную систему имеет четко очерченные рекомендации, представленные критериями для изучения дисциплины и показа сформированных компетенций [4].

Результаты совместного с коллегами исследования [5] легли в основу разработки Модели дополнительного образования для специалистов системы комплексного сопровождения детей с РАС, реализующей модульно-компетентностный подход. Предложенная модель объединяет программу повышения квалификации (72 часа) и четырехмодульную программу профессиональной переподготовки (объемом 330 часов). Ее ключевое назначение – целенаправленное устранение профессиональных дефицитов и формирование недостающих компетенций у специалистов, работающих с детьми с расстройством аутистического спектра (рисунок 1).

Рисунок 1. Схема модульно-компетентностного подхода в системе непрерывного образования специалистов, работающих с детьми с РАС.

В рамках курса повышения квалификации (далее – КПК) производится введение в прикладной анализ поведения (далее – ПАП). Наполняемость КПК содержит информацию по темам доказательных методик, применяемых при коррекции с РАС, базисных принципов и законов поведения, установления сотрудничества и руководящего контроля с ребенком, использования подкреплений на практике, обучения социальным и функциональным навыкам, работа над просьбами, проактивных методов при коррекции поведения, методология подсказок, бытовых навыков и цепочек, пищевое поведение и коррекция сна. Каждая тема имеет практическое закрепление в аудиторных

условиях и стажировочных площадках, а также в цифровом образовательном пространстве в виде тестирования.

В рамках курса профессиональной переподготовки (далее – КПП) дается расширенная информация в четырех модулях, интенсивное применение знаний и умений на практике. В первом модуле знакомят с ментальным нарушением (норма, нарушения, этиология, классификация, правовые акты разных уровней, стратегии для развития образования детей с особыми потребностями). Второй модуль направлен на введение в ПАП (история ПАП, поведение и окружающая среда, функциональная оценка поведения, классический и современный функциональный анализ, обзор научно обоснованных методов, проактивные и реактивные методы). Третий модуль нацелен на обучение вербальным и социальным навыкам детей с ментальными нарушениями (система оценки VB-MAPP и ABLLS-R, формирование комплексных речевых, социальных, академических, бытовых навыков, мотивационные стимулы, руководящий контроль, обучение навыку имитации, обучение функциональным навыкам). Четвертый модуль является завершающим и содержит стратегии изменения поведения у детей с ментальными нарушениями (подкрепление, наказание, гашение и оперирование последствиями при изменении поведения, тренинг функциональной коммуникации и основанный на навыках, как стратегия ПАП для изменения поведения, манипуляция мотивационными условиями и факторами окружающей среды, дифференциальное подкрепление и его виды, методы помощи семьям, воспитывающим детей с РАС и нарушениями развития, применение стратегий ПАП при взаимодействии с ребенком в домашней среде. Для каждого модуля разработан терминологический словарь.

Каждый модуль имеет закрепление на практических занятиях и стажировках, а также в практических заданиях (кейсы, ситуационные задачи) и тестированиях в онлайн ресурсе.

Таком образом, при модульно-компетентностном подходе в системе непрерывного образования может быть сформирован достаточный уровень развития компетенций различных специалистов, работающих с детьми с РАС. У специалистов, работающих с детьми с РАС, неравномерно формируются компетенции после прохождения программ обучения. Это зависит от первоначального уровня и специализации полученного образования, от выбора программы повышения квалификации, от желания проходить обучение и применять на практике полученные знания о детях с ОВЗ. Модель дополнительного образования специалистов системы комплексного сопровождения детей с РАС дает возможность целенаправленно сформировать недостающие профессиональные компетенции у специалистов, работающих с детьми с РАС

Работа выполнена за счет предоставленного в 2024 году Академией наук Республики Татарстан гранта на осуществление фундаментальных и прикладных

научных работ в научных и образовательных организациях, предприятиях и организациях реального сектора экономики Республики Татарстан.

Литература

1. *Линкер Г.Р., Юсупова Ю.М.* Формирование и развитие профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2019. №. 1. С. 79-89.

2. *Шевкун А.В.* Модульно-компетентностный подход в профессиональном образовании //Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-3. С. 362-365.

3. *Блинов В.И.* и др. Методика профессионального обучения: учебное пособие для мастеров производственного обучения и наставников на производстве/под ред. В.И. Блинова //Москва: Издательство Юрайт. 2017.

4. *Нарбеков Н.Н.* Модульно-компетентностный подход в современном высшем образовании //Universum: технические науки. 2022. №. 1-1 (94). С. 10-12.

5. *Nigmatullina I., Vasina V., Pavlova L., Garachshenko V., Sin K.*F. Competencies of Specialists Working with Children with ASD in the System of Continuing Education / I. Nigmatullina, V. Vasina, L. Pavlova, V. Garachshenko, K.F. Sin // Education and Self Development. 2024. Vol. 19, issue 3. P. 56-71. URL: https://eandsdjournal.kpfu.ru/en/journal-article/competencies-of-specialists-working-with-children-with-asd-in-the-system-of-continuing-education/

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Монгуш Елена Васильевна,

студент 2 курса
Института педагогического и специального образования
Херсонского государственного педагогического университета,
Херсон, Россия

E-mail: elena.mongush.83@mail.ru

Вишневский Владимир Анатольевич,

кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой специального образования, доцент
Института педагогического и специального образования
Херсонского государственного педагогического университета
Херсон, Россия

E-mail: vmwbox@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается применение нейропсихологического подхода в коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Описываются теоретические основы данного подхода, его преимущества перед традиционными логопедическими методиками, а также приводятся примеры практического применения нейропсихологических методов для коррекции различных видов речевых расстройств. Подчеркивается важность комплексной диагностики и индивидуального подхода к каждому ребенку.

Ключевые слова: нейропсихология, речевые нарушения, дошкольный возраст, коррекция, логопедия, высшие психические функции.

Развитие речи является одним из важнейших аспектов развития ребенка дошкольного возраста. Речь оказывает значительное влияние на формирование когнитивных функций, социальную адаптацию и успешность обучения в школе.

Речевые нарушения, встречающиеся у детей дошкольного возраста, могут варьироваться от незначительных трудностей в произношении отдельных звуков до выраженных задержек и расстройств развития речи [1].

Традиционные логопедические методы часто направлены на непосредственную коррекцию речевых симптомов, таких как артикуляционные нарушения или грамматические ошибки. Однако, в ряде случаев, эти методы оказываются недостаточно эффективными, особенно при наличии сложных речевых расстройств, обусловленных несформированностью или нарушением функционирования различных мозговых структур. В последние годы все большую популярность приобретает нейропсихологический подход к коррекции речевых нарушений. Данный подход основан на понимании взаимосвязи между структурой и функцией мозга и предполагает комплексную оценку высших психических функций (ВПФ), таких как внимание, память, мышление, восприятие и двигательная координация, которые обеспечивают формирование и функционирование речи.

Нейропсихология – это наука, изучающая взаимосвязь между мозгом и психическими процессами [3]. В контексте коррекции речевых нарушений, нейропсихологический подход предполагает анализ сильных и слабых сторон развития ВПФ у ребенка и разработку индивидуальной программы коррекции, направленной на стимуляцию и развитие необходимых мозговых структур и функций. Применение нейропсихологических игр и упражнений в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста строится на фундаментальных принципах, обеспечивающих эффективное и комплексное воздействие на структуру психической деятельности ребенка. В основе этих принципов лежит понимание системной организации психических процессов и необходимость индивидуального подхода к каждому пациенту.

Принцип системности опирается на концепцию Л.С. Выготского о системном строении высших психических функций. Согласно этой концепции, каждая ВПФ представляет собой сложную функциональную систему, в формировании которой участвуют различные мозговые структуры, образующие иерархически организованные уровни. Нарушение на любом из этих уровней может привести к дисфункции всей системы [2]. Нейропсихологический подход, в свою очередь, подразумевает анализ вклада различных мозговых зон в реализацию психической функции и выбор методов коррекции, направленных на восстановление нарушенных связей и компенсацию дефицитарных функций [5]. Принцип системности предполагает, что коррекционное воздействие должно быть направлено не только на непосредственное устранение симптома, но и на восстановление всей функциональной системы, обеспечивающей нормальное функционирование психической деятельности.

Принцип учета индивидуальных особенностей базируется на понимании гетерогенности нарушений развития и необходимости персонализированного подхода к каждому ребенку. Нейропсихологическая диагностика позволяет выявить индивидуальный профиль сильных и слабых сторон ребенка, а также установить характер и механизм нарушений. Учет индивидуальных особенностей является необходимым условием для создания эффективной программы коррекции [5]. Принцип учета индивидуальных особенностей подразумевает адаптацию заданий к возрасту, уровню развития, характеру нарушений и индивидуальным потребностям каждого ребенка. Важно учитывать не только степень выраженности нарушений, но и сохранные функции, которые могут быть использованы в качестве компенсаторных механизмов.

Принцип постепенного усложнения основывается на концепции зоны ближайшего развития (ЗБР) Л.С. Выготского. Коррекционная работа должна строиться таким образом, чтобы задания находились в ЗБР ребенка, то есть представляли собой небольшую трудность, преодоление которой возможно с помощью взрослого [2]. Постепенное усложнение заданий стимулирует развитие и формирование новых навыков. Этот принцип предполагает последовательный переход от простых заданий к более сложным по мере формирования необходимых навыков. Важно начинать с заданий, которые ребенок может выполнить с минимальной помощью, и постепенно увеличивать сложность, поддерживая его мотивацию и уверенность в своих силах. Так, при обучении чтению сначала используются простые слоги, затем короткие слова, затем предложения и тексты. При развитии зрительного внимания начинают с поиска простых объектов на простом фоне, затем переходят к поиску более сложных объектов на сложном фоне.

Принцип активного включения ребенка исходит из понимания роли активной позиции ребенка в процессе обучения и развития: чем активнее ребенок вовлечен в процесс выполнения заданий, тем эффективнее происходит формирование новых навыков и закрепление полученных знаний. Этот принцип предполагает вовлечение ребенка в процесс выполнения заданий, поддержание его интереса и мотивации. Важно создавать ситуации, в которых ребенок может проявлять инициативу, самостоятельно принимать решения и чувствовать себя успешным. Примером реализации этого принципа является использование игровых форм заданий, которые интересны ребенку, предоставление ребенку возможности выбора заданий или вариантов их выполнения, поощрение ребенка за проявление инициативы и самостоятельности, использование системы поощрений и наград.

Ниже представлен обзор основных видов нейропсихологических игр и упражнений, выделяемых в современной литературе, с акцентом на их теоретическое обоснование и механизмы воздействия на конкретные ВПФ.

1. Развитие зрительно-пространственных представлений. Зрительно-пространственные представления являются сложной когнитивной функцией,

обеспечивающей анализ и синтез визуальной информации, ориентацию в пространстве, понимание взаимоотношений между объектами и их расположение. Нарушения зрительно-пространственных функций проявляются в трудностях при чтении карт, копировании геометрических фигур, сборке моделей и других задачах, требующих пространственного мышления.

Для развития зрительно-пространственных представлений используются следующие виды игр и упражнений:

– игры с конструктором (например, Lego, деревянные блоки) стимулируют развитие конструктивного праксиса, способности к анализу пространственных отношений, планированию и последовательному выполнению действий. Процесс сборки конструктора требует от субъекта понимания пространственной структуры объекта, предвидения последовательности действий и контроля их выполнения. Нейрофизиологически это связано с активацией теменно-затылочных областей коры головного мозга, ответственных за обработку пространственной информации;

– пазлы развивают перцептивную организацию, зрительное внимание и способность к анализу частей и целого. Собирание пазла требует от субъекта визуального поиска нужных элементов, их сравнения и сопоставления с общей картиной. Этот процесс стимулирует развитие визуального гнозиса и зрительной памяти;

– рисование по образцу способствует развитию зрительно-моторной координации, способности к анализу формы и пропорций объекта, а также переносу визуального образа на бумагу. При рисовании по образцу активизируются области коры, отвечающие за зрительное восприятие (затылочная доля), моторику (лобная доля) и координацию движений (теменная доля);

– определение направления (лево-право, верх-низ, вперед-назад) развивает понимание пространственных отношений и ориентацию в собственном теле. Эти упражнения важны для формирования пространственной схемы тела и дифференциации сторон;

– ориентировка в пространстве (лабиринты, поиск предметов по карте) способствует развитию навигационных навыков, планирования маршрута и использования пространственной информации. Решение лабиринтов требует от субъекта последовательного анализа возможных путей, оценки расстояний и запоминания маршрута [4].

2. Развитие зрительно-моторной координации. Зрительно-моторная координация обеспечивает согласованную работу зрительной и моторной систем, позволяя точно и эффективно выполнять движения в ответ на визуальные стимулы. Нарушения зрительно-моторной координации проявляются в трудностях при

письме, рисовании, спортивных играх и других видах деятельности, требующих точного контроля движений [1].

Для развития зрительно-моторной координации используют следующие виды игр и упражнений:

– графические диктанты развивают слуховое внимание, пространственное мышление и способность к последовательному выполнению инструкций. Выполнение графического диктанта требует от субъекта точной обработки слуховой информации, ее перевода в пространственные представления и реализации этих представлений в виде графических движений;

– рисование двумя руками (зеркальное рисование, симметричное рисование) стимулирует межполушарное взаимодействие, развивает координацию движений и улучшает контроль над моторикой. Рисование двумя руками активизирует оба полушария головного мозга, что способствует развитию связей между ними;

– игры с мячом (бросание, ловля, отбивание) развивают зрительное отслеживание, реакцию и точность движений. Игры с мячом требуют от субъекта постоянного внимания к движущемуся объекту, прогнозирования его траектории и координации движений для успешного взаимодействия с ним;

– работа с ножницами и клеем (аппликации, вырезание фигур) развивает мелкую моторику, зрительно-моторную координацию и точность движений. Работа с ножницами и клеем требует от субъекта точного контроля над движениями пальцев, координации движений обеих рук и визуального контроля за результатом [5].

3. Развитие внимания и памяти. Внимание и память являются фундаментальными когнитивными функциями, обеспечивающими восприятие, обработку и хранение информации. Нарушения внимания и памяти проявляются в трудностях при обучении, работе, общении и других сферах жизни.

Для развития внимания и памяти используют следующие виды игр и упражнений:

– запоминание рядов чисел, слов, картинок развивает кратковременную и долговременную память, слуховое и зрительное внимание. Эти упражнения требуют от субъекта активного запоминания информации, ее удержания в памяти и воспроизведения в заданной последовательности;

– игры на поиск отличий развивают избирательное внимание, зрительное восприятие и аналитические способности. Поиск отличий требует от субъекта внимательного сравнения двух изображений, выявления различий и игнорирования несущественной информации;

– лабиринты развивают пространственное мышление, планирование и внимание. Решение лабиринтов требует от субъекта концентрации внимания, планирования маршрута и последовательного выполнения действий [5].

Таким образом, нейропсихологический подход является перспективным направлением в коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Он позволяет выявить первопричину речевого нарушения, комплексно развивать ВПФ и разрабатывать индивидуальную программу коррекции, адаптированную к потребностям и возможностям каждого ребенка. Применение нейропсихологического подхода в сочетании с традиционными логопедическими методиками позволяет добиться более эффективных результатов в коррекции речевых нарушений и улучшить качество жизни детей.

Литература

1. *Ахутина Т.В.* Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики / Т.В. Ахутина. – М.: Языки славянской культуры, 2012. – 424 с.

2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2021. – 576 с.

3. *Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2023. – 384 с.

4. Нейропсихолог в реабилитации и образовании : монография / под редакцией М.С. Дименштейн. – М.: Теревинф, 2024. – 401 с.

5. *Семенович А.В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2021. – 474 с.

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Галимова Адиля Ленаровна

студент 4 курса факультета педагогики и психологии
Набережночелнинскиого государственного педагогического университета,
Набережные Челны, Россия

E-mail: adelya.galimova.2000@mail.ru

Хазратова Фируза Вакильевна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психолого-педагогического
и специального дефектологического образования
Набережночелнинскиого государственного педагогического университета,
Набережные Челны, Россия

E-mail: kpip@tatngpi.ru

Аннотация. В данной статье раскрывается вопрос об особенностях нарушения интонационной выразительностью речи у детей с дизартрией. Рассматривается понятие интонационной выразительности речи. Раскрываются основные понятия интонации и ее компонентов, а также становления интонационной выразительности в онтогенезе. Изложенные основные материалы теоретического исследования.

Ключевые слова: дизартрия, интонация, интонационная выразительность, дети дошкольного возраста.

Интонационная выразительность речи – комплекс просодических характеристик речевой коммуникации, включая тембр, мелодику, скорость, ритм и логическое ударение, представляет собой интонацию. Она фонетически структурирует речь и служит инструментом для передачи эмоций и выразительности [2].

Интонационная выразительность представляет собой важный аспект общего речевого развития. Этот термин охватывает те специфические характеристики

речевой структуры, которые помогают усилить эффекты от произнесенного или написанного, а также поддерживать внимание и интерес слушателя или читателя. Интонация воздействует не только на ум, но и на эмоции. Таким образом, можно сделать вывод, что интонационная выразительность речи является важным коммуникативным качеством, отражающим осознанное стремление говорящего усилить впечатление от своего высказывания [3].

К основным компонентам интонационной выразительности речи относят [5]:

– Тембр – индивидуальная эмоционально-экспрессивная окраска речи.

– Темп – скорость произнесения речевых элементов. Признак речевой функции, который облегчает восприятие услышанной информации. Он зависит от скорости произношения звуковых единиц, которые идут друг за другом, а также от количества и продолжительности пауз между словами и предложениями.

– Фразовое ударение представляет собой акцентирование определенной группы слов, которое выступает в роли интонационно-просодической единицы и придает законченный вид фразе, определяя ее коммуникативную функцию. Чаще всего оно проявляется в области последнего ударного слога фразы и оформляется различными интонационными элементами, такими как мелодия, громкость и продолжительность.

– Мелодика речи служит основой интонации и включает в себя набор тональных средств.

– Логическое ударение подразумевает акцент на слове, которое в данной коммуникационной ситуации имеет наибольшее значение. Оно играет ключевую роль в выразительном чтении.

– Ритм представляет собой равномерное чередование ударных и безударных слогов.

– Пауза – это промежуток времени, когда речь временно приостанавливается.

Развитие интонационной выразительности речи происходит на протяжении всего дошкольного периода. У детей интонационная выразительность формируется тогда, когда они пытаются передать не только свои знания, но и эмоции, связанные с объектами общения. Важно подчеркнуть, что создание положительного эмоционального фона является ключевым условием этого процесса. Дошкольный период детства является этапом интенсивного умственного развития, ведь именно в дошкольном возрасте происходят важные прогрессивные изменения по всем направлениям, от улучшения психофизиологических функций до появления новообразований личности.

В возрасте 6-7 лет дети овладевают некоторыми умениями, а именно регулировкой силы голоса. Дети учатся регулировать темп речи, умеют правильно

интонировать. Дошкольники активно применяют запас слов, который уже можно определить как значительный.

Развитие речевых навыков у детей дошкольного возраста происходит исключительно во взаимодействии посредством речи. Это подчеркивает важность интонационной выразительности как ключевого элемента в формировании умения воспринимать и использовать различные инструменты общения. Коммуникативная функция реализуется именно благодаря этому процессу.

Дети дошкольного возраста без усилий усваивают все просодемы. Особенно без усилий им даются модуляции тембра голоса. Большинство дошкольников перенимают просодемы почти без обучения. По мере усвоения требований со стороны старших дети овладевают средствами интонационной выразительности и начинает сознательно пользоваться ими [1].

К пяти годам дети с типичным речевым развитием, как правило, осваивают интонационное разнообразие речи. В середине дошкольного периода ребята способны регулировать громкость голоса и скорость произношения. К старшему дошкольному возрасту они уже осознанно демонстрируют эмоции в процессе чтения, умеют передавать оттенки грусти, удивления или восторга [5].

В старшем дошкольном возрасте дети в основном используют умеренную громкость голоса, но они также умеют изменять громкость своей речи с учетом характера высказывания. Также в возрасте 6-7 лет при разговоре дети могут сознательно применять разные виды интонации, для того чтобы лучше довести до собеседника свои мысли и чувства [6].

Следует подчеркнуть, что интонационная выразительность речи формируется быстрее, чем словарный запас, произношение звуков и грамматический строй. Это объясняется тем, что интонации усваиваются прежде, чем слова, что вызвано их тесной взаимосвязью с эмоционально-экспрессивной сферой, играющей ключевую роль в период, предшествующий появлению речи [4].

В процессе развития у дошкольников наблюдаются различные ошибки в постановке ударения. Но степень формирования слухового сосредоточения у старших дошкольников достаточна, для того чтобы привить им чуткость к слоговой структуре слова, развить умения в безошибочной постановке ударения в слове.

Дизартрия представляет собой комплексное нарушение речи, возникающее вследствие сбоев в нейромоторной регуляции речевого аппарата. Данное состояние характеризуется трудностями в артикуляции, искажением звуков и нарушением просодики. Важной особенностью дизартрии является то, что она затрагивает всю произносительную систему, а не отдельные звуки.

При этом наблюдается ограничение двигательной активности не только речевых органов, но и мышц лица. Речь ребенка теряет свою плавность, становится

неразборчивой и нечеткой, а ее скорость может быть как замедленной, так и ускоренной. Голос также подвергается изменениям, приобретая резкость или, напротив, становясь тихим, слабым и приглушенным.

При логопедическом осмотре дошкольников с дизартрией часто обнаруживаются отклонения в интонационной стороне речи [2]:

- Проблемы с дыханием: слабое речевое дыхание, короткий выдох при разговоре, сбои дыхательного ритма во время речи.
- Недостаточная модуляция голоса: голос может быть угасающим, слишком тихим или, наоборот, излишне громким.
- Нарушения мелодики речи: затруднения в оформлении предложений с различной мелодической структурой, монотонность.
- Отклонения в темпе и ритме речи: речь может быть растянутой, скандированной, замедленной или ускоренной.
- Слабое восприятие и воспроизведение эмоциональной окраски интонаций.
- Несогласованность движений артикуляционных органов, голосового аппарата и дыхательной мускулатуры.
- Изменение тембра голоса: голос может быть хриплым, напряженным, дрожащим или глухим.

Исследования В.А. Артемова указывают на то, что у детей дошкольного возраста с дизартрией в первую очередь страдают процессы восприятия и различения интонационных особенностей речи. Зачастую, дошкольники испытывают сложности с восприятием ритмических рисунков, как отдельных ударов, так и акцентированных. Воспроизведение ритмов также представляет собой значительную трудность.

Большинство дошкольников не справляются с задачами, направленными на восприятие и воспроизведение интонаций, и нуждаются в поддержке взрослого. При выполнении заданий дети часто не осознают допущенных ошибок. Изменение интонации в пределах одной и той же фразы оказывается непосильной задачей. Обследование логического ударения у дошкольников выявляет, что многие задания остаются недоступными. Дети с дизартрией не способны выделять определенное слово в предложении посредством акцентированного произношения [1].

Проведенный анализ теоретического материала показал, что у детей дошкольного возраста, страдающих дизартрией, в наибольшей степени нарушено восприятие интонации, а также затруднено управление собственным голосом. Отмечаются проблемы с расстановкой акцентов, ритмичностью, мелодичностью и скоростью речи.

Литература

1. *Артемов В.А.* Психология речевой интонации. Интонация и просодия / В.А. Артемов. – М.: Издательство Юрайт, 2019. Ч. 1. – 286 с.

2. *Архипова Е.Ф.* Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2019. – 319 с.

3. *Брызгунова Е.А.* Звуки и интонация русской речи / Е. А. Брызгунова. – М.: Рус. яз., 2018. — 279 с.

4. *Волкова Л.С.* Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманиар, изд. центр ВЛАДОС, 2019. – 680 с.

5. *Сохин Ф А.* Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя детского сада / Ф. А. Сохин. – М.: АСТ, 2019. – 200 с.

6. *Филичева Т.Б.* Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2019. – 314 с.

СПЕЦИФИКА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТОВОЙ И ПОДТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Филатова Алена Витальевна

специалист по учебно-методической работе
кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства»,
магистрант факультета «Клиническая и специальная психология»
Московского государственного психолого-педагогического университета,
Москва, Россия

E-mail: filatova-aljona-af@mail.ru

Тишина Людмила Александровна

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой «Специальное (дефектологическое) образование»
факультета «Клиническая и специальная психология»
Московского государственного психолого-педагогического университета,
Москва, Россия

E-mail: tishinala@mgppu.ru

Аннотация. Развитие навыков смыслового чтения, обеспечивающих успешность школьного обучения, представляет особую сложность для учащихся с нарушениями психоречевого развития. Трудности в понимании и интерпретации текстовой информации обусловлены недоразвитием языковой системы и препятствуют освоению программы как гуманитарного, так и естественнонаучного цикла. Целью настоящей статьи является диагностика состояния смысловой стороны процесса чтения и качества понимания прочитанного у младших школьников с нормальным развитием, с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и с задержкой психического развития (ЗПР). Проведенный авторами качественный и количественный анализ выявил общие и специфические трудности в восприятии текста у учащихся экспериментальных групп. У школьников с ЗПР наибольшие сложности возникли при определении основного события, установлении причинно-следственных связей и понимании вопросов задания. У учащихся с ТНР основные ошибки были связаны с уточнением лексической составляющей и построением логических высказываний. Для всех групп наиболее сложным оказался поиск информации в тексте и интерпретация скрытого смысла.

В ходе исследования авторами было установлено, что полноценное осмысление текста возможно только через глубокое понимание сюжетных линий и действий героев. Результаты подтверждают необходимость организации вариативной коррекционной работы, направленной на поэтапное формирование навыков смыслового чтения – от анализа частных трудностей к целостному пониманию текста.

Ключевые слова: смысловое чтение, понимание текста, младшие школьники, трудности в обучении, тяжелые нарушения речи (ТНР), задержка психического развития (ЗПР), психолингвистика, интерпретация текста, диагностика читательских компетенций, коррекционная педагогика.

Понимание текста напрямую зависит от особенностей его восприятия и интерпретации. Особенно актуальным в практике специальной педагогики остаетсявопрос развития читательских компетенций у детей с трудностями в обучении. Необходимость рассмотрения вопроса в этом направлении отмечается учителями и педагогами коррекционного звена и является одной из основополагающих задач, обеспечивающих успешность дальнейшего школьного обучения [4].

Взаимодействие человека и текстовой информации как формы языка детально изучает и описывает психолингвистика, представляя это взаимодействие двусторонним взаимообусловленным процессом. М.Т. Дридзе [1] с опорой на социологический компонент определят текст, как «воплощение коммуникативно-познавательного намерения автора, иерархию содержательно-смысловых блоков». Перед читателем во время изучения текста стоит важная задача, основанная на понимании смысловых блоков текста, их соотнесении с уже имеющимися представлениями об окружающей действительности. В.П. Зинченко [2], занимаясь вопросами понимания учебной информации, объяснял этот процесс как связь *«осмысления значений»* и *«означения смысла».*

Навык работы с текстом, сопровождающийся операциями восприятия и понимания прочитанной информации, имеет большое значение в освоении детьми школьной программы. Вопросы понимания и интерпретации прочитанного обучающимися младшего школьного возраста представляются достаточно актуальными не только с позиции решения учебных практических задач, но и в рамках восприятия текстовой информации в целом. Осознанное (смысловое) чтение с точки зрения сложности цели и мыслительной деятельности является наиболее комбинированным видом чтения, конечным результатом процесса познания информации. И.Н. Карачевцева [3] отмечала, что в вопросах понимания текста следует ориентироваться не только на определение действующих лиц и

содержательных событий, но и на умения извлекать из текста информацию в соответствии с учебной задачей, определять главную и второстепенную информацию, формулировать проблему и главную идею текста. Перечисленные структурные компоненты навыка смыслового чтения формируются и развиваются в процессе школьного обучения в рамках обсуждения основных вопросов к тексту, предложенных авторами учебников.

Школьникам с отклонениями в психоречевом развитии в силу индивидуальных особенностей требуется более углубленное изучение текстовой информации путем выполнения заданий, позволяющих оценить содержание текста с учетом состояния языковых средств и понимания социальных норм. Обучающимся с речевым недоразвитием трудно дается осмысление и интерпретация логико-грамматических конструкций, причинно-следственных связей, предложений со скрытым смыслом. Оперирование глубинными и поверхностными текстовыми знаниями позволяет осуществлять полноценный анализ информации различной предметной направленности, текстов разных жанров.

Как отмечает Л.А. Тишина [4], «для учащихся с речевым недоразвитием проблема понимания текста приобретает особую актуальность, поскольку недоразвитие отдельных компонентов языковой системы отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности школьников, препятствует овладению знаниями в области учебных дисциплин гуманитарного и естественнонаучного цикла».

С целью изученияосостояния смысловой стороны процесса чтения и качествапонимания прочитанного у обучающихся младшего школьного возраста нами была разработана диагностическая методика и проведено экспериментальное исследование на базе общеобразовательных школ г. Москвы.В экспериментальном исследовании приняли участие обучающиеся 3 классов общеобразовательных школ: дети без отклонений в психоречевом развитии (ГСА), дети с ТНР (вариант 5.1) (ЭГ-1) и дети с ЗПР (вариант 7.1) (ЭГ-2).

Для диагностики смысловой стороны процесса чтения за основу нами был взят текст художественного характера, рассказ В.А. Осеевой «Синие листья». При разработке заданий к тексту мы ориентировались на содержательные компоненты текста, выступающие объектами осмысления читателем. Исходя из этого, нами были составлены задания в рамках трех направлений: *понимание проблематики и идеи текста, понимание позиции автора, осмысление и интерпретация текста.*

Для изучения компонентов понимания прочитанного текста младшими школьниками все разработанные задания были разделены на 2 блока. ***Первый блок*** представлен заданиями в формате тестов с выбором одного верного ответа, определением последовательности событий и заданиями, подразумевающими

развернутый письменный ответ на вопросыпо содержательному аспекту текста. Тестовая часть включала вопросы трех направлений: *уточнение содержательных компонентов текста, уточнение представлений о чувствах и эмоциях героев и уточнение лексической составляющей текста*. Во ***второй блок*** вошли задания, предполагающие оценку или интерпретацию действий героев в виде развернутого ответа, а также задания, позволяющие оценить умение обучающихся работать с текстовой информацией, извлекать глубинный смысл. К таким заданиям можно отнести: поиск слов, относящихся к содержанию текста, разграничение качеств главных героев, определение вопросов, на которые можно найти ответ в тексте и соотношение причин поведения с ситуациями, описанными в тексте.

Для наглядности рассмотрим рисунки, которые демонстрируют количественные показатели выполнения диагностических заданий первого блока (рисунок 1).

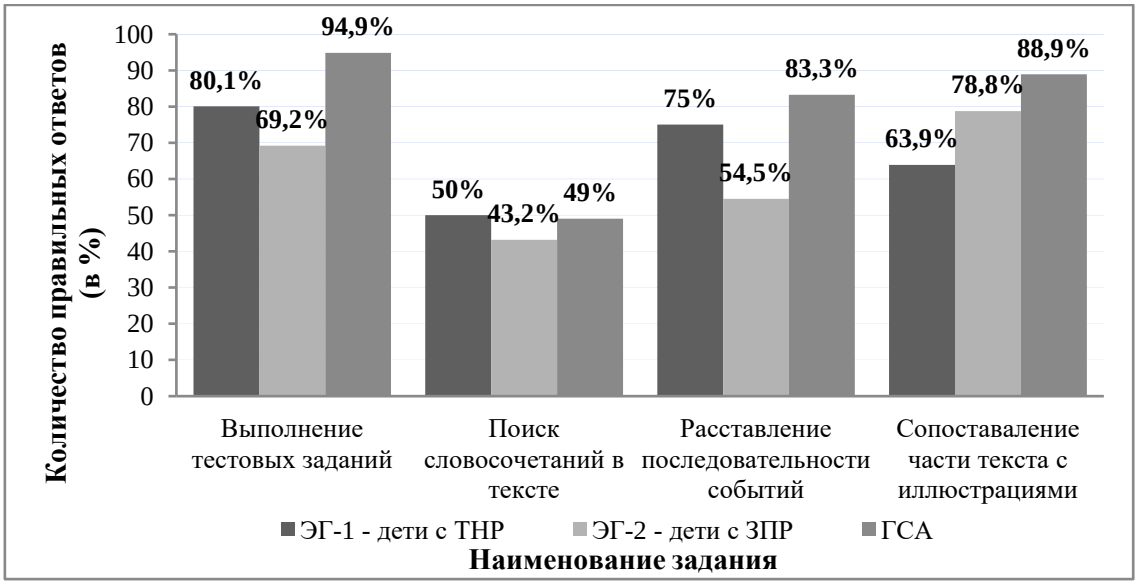


Рисунок 1. Качество выполнения заданий I блока диагностического этапа(в %)

Анализ результатов I блока заданий позволяет нам отметить, что у детей экспериментальных группы наблюдаются как схожие типы ошибок в восприятии и понимании текстовой информации, так и различия в характере ошибок, в качественном их проявлении. Выполнение тестовых заданий у детей с ЗПР вызвало трудности на этапе понимания вопроса, а у обучающихся с ТНР основные трудности отмечались при уточнении лексической составляющей текста. Обучающиеся с ЗПР при выполнении заданий смешивали события, путая главных героев и их действия. Это направление требует детальной с детьми с ЗПР на этапе изучения ключевых событий и элементов взаимодействия героев в предложенном тексте. Стоит также отметить, что поиск информации в тексте является одним из самых сложных видов работ для всех обучающихся нашей выборки.

Обратимся подробнее к результатам выполнения ряда тестовых заданий, направленных на *уточнение содержательных компонентов текста* (рисунок 2).

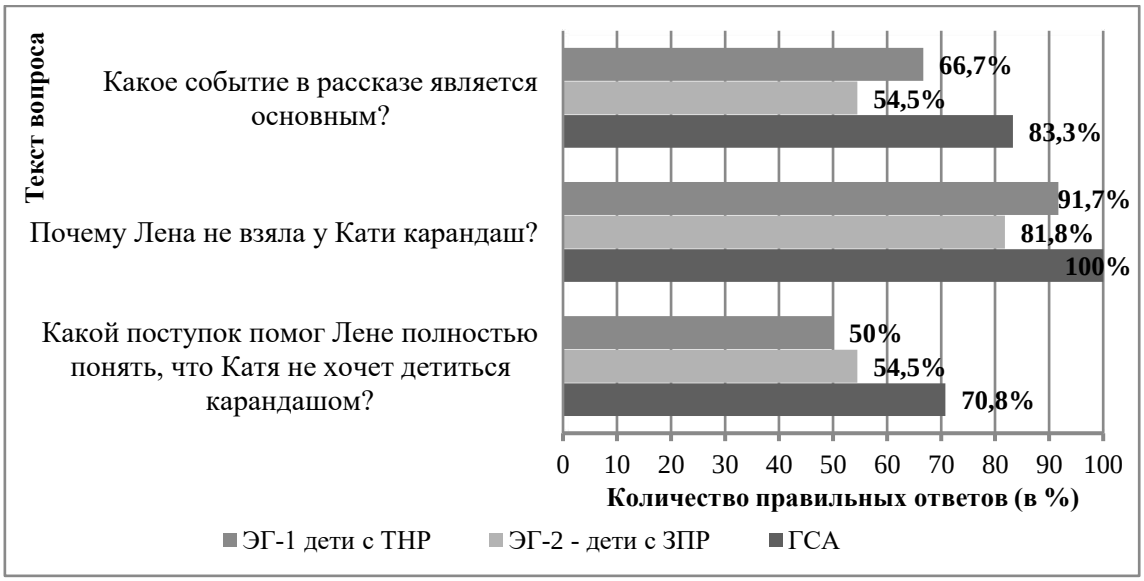


Рисунок 2. Качество выполнения заданий, направленных на уточнение содержательных компонентов текста (в %)

Следует отметить, что у обучающихся без отклонений в психоречевом развитии не было выявлено грубых ошибок выполнения рассматриваемых вопросов. У обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ЭГ-1) отмечались трудности определения основного события рассказа и ключевых моментов взаимодействия героев. У обучающихся с задержкой психического развития (ЭГ-2) выбор верного ответа в этом задании вызвал больше трудностей. Основным событием текста дети определяли описание чувств героев *(«Катя нахмурила брови»),* одно из первых событий рассказа *(«Девочки пришли в школу»)*, а также итог взаимодействия *(«Лена не взяла у Кати карандаш»).*

Определение причин действий главных героев вызвало наибольшие трудности у детей с задержкой психического развития (ЭГ-2). Они давали ответы, искажающие смысл всего рассказа: *«С Леной поделилась карандашом другая одноклассница», «Девочка не хотела рисовать».* Такой выбор вариантов ответа говорит о недостаточном анализе прочитанной текстовой информации.

Одно из заданий блока, изучающего качество понимания и оперирования содержательно-фактуальной информацией было направлено на непосредственную работу с текстом рассказа. Необходимо было найти словосочетания в тексте, которые описывают то, как чувствовали себя главные герои в конкретных ситуациях взаимодействия. Выполнение этого задания вызвало трудности у всех групп обучающихся (рисунок 3).

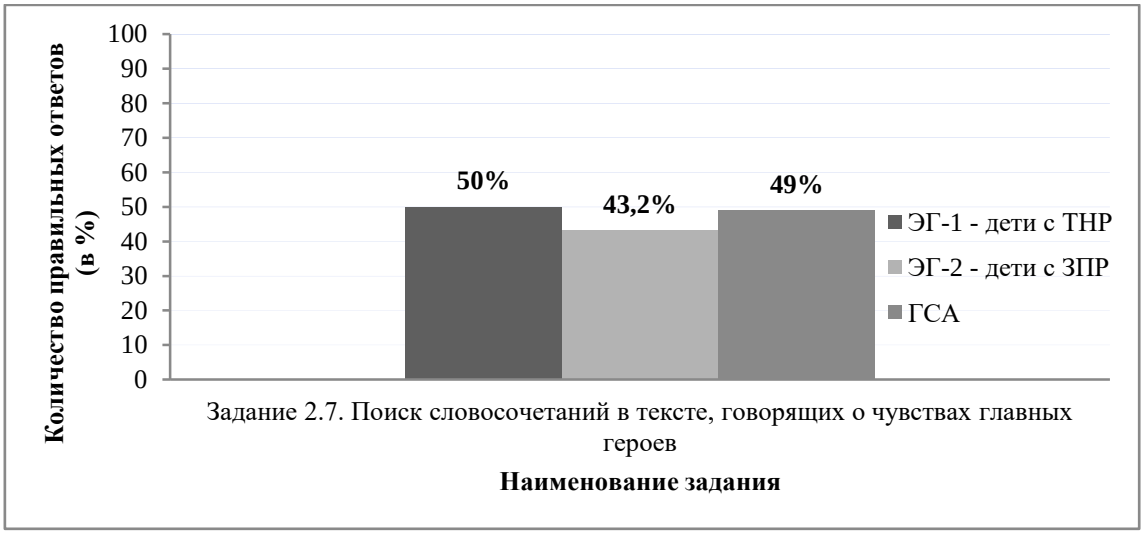


Рисунок 3. Качество выполнения заданий, направленного на поиск информации в тексте (в %)

При анализе работ было отмечено выделение детьми словосочетаний и предложений, которые никак не относятся к описанию чувств, но обозначают высказывания и действия героев, например, *«не чини, не нажимай крепко, в рот не бери», «спрошу у мамы», «молчит Лена», «я ей давала, а она не берет», «побежала за ней», «дай мне зеленый карандаш»* и т.д. Все обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи (ЭГ-1) приступили к выполнению задания и следовали инструкции, выполняя поиск словосочетаний. Среди обучающихся с задержкой психического развития (ЭГ-2) были школьники, которые во всем тексте подчеркивали имена главных и второстепенных героев.

Останавливаясь на блоке, направленном на понимание обучающимися подтекстовой информации и скрытого смысла, стоит отметить, что у детей отмечались значительные трудности в интерпретации высказываний главных героев и трудности понимания подтекста. Обучающимся трудно выйти за рамки прочитанного и оценить рассказ на основе собственного опыта, причинно-следственные связи устанавливаются частично. Так, из-за недостаточного анализа текста и неполного осмысления вопроса, дети с ЗПР не задумывались над ответами на вопросы по тексту, сразу озвучивая свое мнение. Такие результаты говорят о необходимости обсуждения содержания текста с различных сторон, используя реальные примеры и произведения со схожим замыслом. У обучающихся с ТНР (ЭГ-1) отмечались логически неточные ответы, когда дети, объясняя свои мысли, затруднялись в построении высказываний и подборе лексических средств. Обратимся к ряду заданий, представленных на рисунке 4.

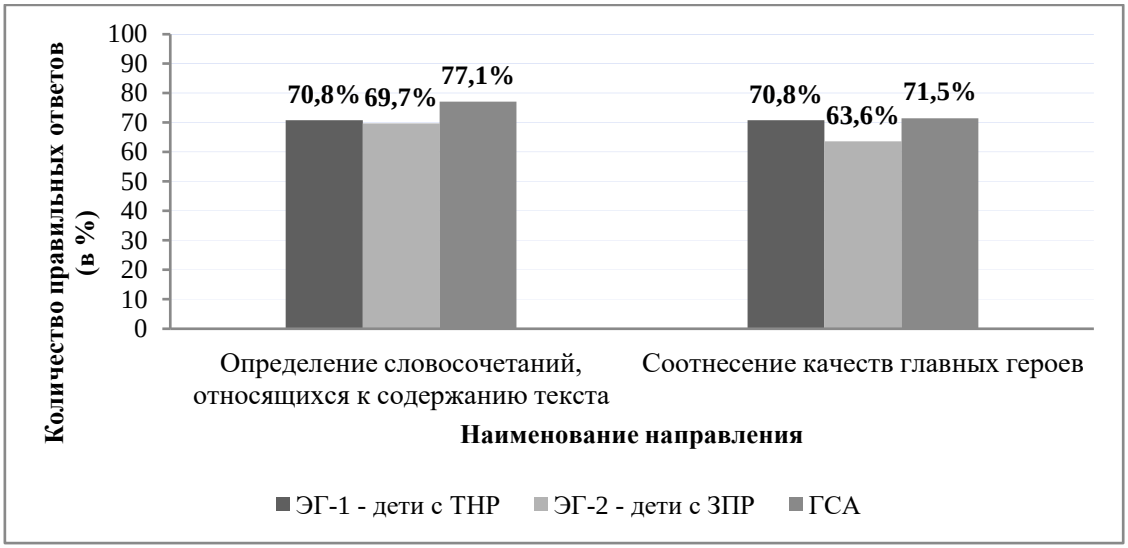


Рисунок 4. Качество выполнения заданий, направленных на понимание скрытого смысла (в %)

При выделении слов, относящихся к содержанию текста, все три группы обучающихся верно отметили: «рисование», «зеленый карандаш». Такой результат свидетельствует о хорошем предметном понимании содержания текста. Вариант «школа» был выбран не всеми обучающимися нашей выборки, что может свидетельствовать о том, что дети большее внимание уделяю не месту, где происходят действия, а событиям и героям. Суждение о том, что в рассказе присутствует «просьба» безошибочно нашли и отметили дети без отклонений в психическом развитии, но не все обучающиеся с речевым недоразвитием отметили этот пункт. Среди слов, отмеченных ошибочно, следует указать «волнение», «запрет», «жалость» как наиболее частотные ошибки. Выбор слова «запрет» может указывать на недостаточный анализ содержания текста с позиции осознания скрытого смысла. При соотнесении качеств героевнаибольшие трудности у всех трех групп вызвало понимание слова «бережливая», дети затруднялись с объяснением этого качества и чаще относили его Кате, говоря о том, что *«девочка бережет свой карандаш и не хочет никому давать»*.

Качественный и количественный анализ результатов констатирующего эксперимента явился основанием для подтверждения необходимости организации вариативной работы с детьми с речевым недоразвитием.Нами было установлено, что полноценное осмысление подтекстовой информации возможно только через понимание основных сюжетных линий, главных героев, их действий. Знание фактов помогает установить контекст, в котором происходит действие, что в свою очередь влияет на интерпретацию подтекста.

Таким образом, для построения эффективной коррекционной работы по развитию смысловой стороны процесса чтения важно исходить от трудностей частного характера к постепенному переходу к закономерным аспектам понимания

и осознания целого текста. Осмысление прочитанного происходит через всестороннюю работу с текстовой информацией, умением ее интерпретировать согласно личному опыту и содержательным компонентам.

Литература

1. *Дридзе Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации (проблемы семиосоциопсихологии) / Т.М. Дридзе. – М.: Наука, 1984. – 270 с.

2. *Зинченко В.П.* Работа понимания / В.П. Зинченко // Психологическая наука и образование. 1997. №3 . С. 42-48.

3. *Карачевцева И.Н.* Формирование смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи : автореферат дис. кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Карачевцева Ирина Николаевна; [Место защиты: Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования]. – М., 2012. – 26 с.

4. *Тишина Л.А.* Изучение смыслового компонента процесса чтения у младших школьников // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия: методический сборник по материалам Международного симпозиума / Под ред. А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А. Набоковой, Е.Л. Черкасовой. 2018. С. 277–280.

КОРРЕКЦИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Беспалова Аделина Дмитриевна

студент 2 курса факультета педагогики и психологии
Набережночелнинскиого государственного педагогического университета,
Набережные Челны, Россия

E-mail: adelinabespalova@gmail.com

Латыпова Азалия Раушановна

студент 2 курса факультета педагогики и психологии
Набережночелнинскиого государственного педагогического университета,
Набережные Челны, Россия

E-mail: adelinabespalova@gmail.com

Хакимова Гульнара Ахметхабибовна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психолого-педагогического
и специального дефектологического образования,
заведующий научно-исследовательской лаборатории
«Лаборатория комплексных исследований»
Набережночелнинскиого государственного педагогического университета,
Набережные Челны, Россия

E-mail: kpip@tatngpi.ru

Аннотация: В данной статье представлены результаты проведенной дидактической игры, которая была разработана на основе результатов диагностики детей, воспитывающихся в двуязычной среде.

Ключевые слова: двуязычие, билингвизм, билингвы, дидактическая игра, речевое развитие.

Двуязычие или билингвизм – это способность ребенка в равной степени владеть двумя языками, которые являются для него родными.

В современном мире количество детей с билингвизмом значительно превышает количество детей, говорящих на одном языке. Ученые в процессе проведения ряда исследований выявили, что около 70% населения земного шара в той или иной степени владеют двумя или более языками. Это связано с множеством факторов: общение на разных языках внутри семьи, переселение в другую страну, иноязычное окружение, целенаправленное изучение второго языка.

В Татарстане проживают представители более 130 национальностей. Такое разнообразие способствует формированию уникальной культурной среды, где многоязычие является нормой. В семьях Татарстана родители часто выбирают родной язык для развития речи у детей. Однако в повседневной жизни ребёнок может слышать и другие языки, что создаёт уникальные условия для его языкового развития. Например, в Набережных Челнах, одном из крупнейших городов Татарстана, наиболее распространёнными языками являются татарский и русский. В семьях родители могут общаться с детьми на обоих языках. Это способствует развитию двуязычия с раннего возраста, что подчеркивает актуальность нашей статьи.

У детей, знающих два и более языка с раннего детства, активнее развивается речевой центр. Они быстрее и легче осваивают новые непонятные слова. Билингвы в лучшей степени понимают грамматические правила, анализируют и выявляют ошибки в грамматических конструкциях. Из-за регулярного переключения с одного языка на другой, у двуязычных детей хорошо развита фокусировка и многозадачность. Чтобы речь ребенка прогрессировала, важно поддерживать уровень языка, а для этого надо все время коммуницировать со взрослыми и со сверстниками, что в свою очередь развивает социальные навыки.

Однако билингвизм вызывает значительное количество проблем в речевом развитии ребенка. Речь ребенка-билингва на ранних этапах развивается намного медленнее, чем у его сверстников-монолингвов, а также его словарный запас на каждом языке, который он знает, довольно бедный. Двуязычные дети часто смешивают языки и путают слова, грамматическую структуру языка, что порой приводит к затруднению коммуникации и непониманию со стороны собеседника. Освоение нескольких языков даёт большую нагрузку на центральную нервную систему. Билингвы больше, чем монолингвы, склонны к заиканию, нервным срывам, а в некоторых случаях даже к абсолютному исчезновению речи. Процесс анализа и мышления производится тяжелее у детей-билингвов в связи с систематическим использованием нескольких языков и переключением между ними.

Речевое развитие детей с двуязычием может проходить успешно при ответственном воспитании и обучении. С целью коррекции речи и преодоления речевых нарушений, связанных с особенностью взаимодействия речевых систем проводится индивидуальная логопедическая работа с детьми-билингвами. Занятия

по коррекции направлены на формирование звуковой стороны речи, развитие лексики и связной речи, формирование правильной грамматики. Логопед учит ребенка самостоятельно строить фразы, предложения, развивает диалогическую речь, дополняет и активизирует его словарь. Важным условием является владение логопеда обоими языками ребенка, ведь логопедическая работа ведется относительно двух языков.

Для разработки индивидуальных или групповых занятий по коррекции речевых нарушений у детей-билингвов необходимо проведение предварительной речевой диагностики. Полученные данные, выявляющие конкретные дефекты, служат основой для составления программы логопедической работы и разработки соответствующей дидактической игры.

В рамках исследования была сформирована группа детей с двуязычием и детей, воспитывающихся в межнациональных семьях. С целью определения приоритетных направлений коррекционной работы, обусловленных особенностями речевого развития данной категории детей, было проведено речевое обследование.

Экспериментальная группа состояла из 10 детей в возрасте 4 лет. Речевая карта включала анализ результатов оценки девяти аспектов: просодика, мелкая и крупная моторика, фонематический слух, звукопроизношение, состояние мимической мускулатуры и артикуляционного аппарата, слоговая структура и грамматика, связная речь, ритмика.

Анализ полученных данных позволил оценить уровень развития речи детей по каждому из рассматриваемых аспектов. Установлено следующее:

1. Просодика у всех детей хорошо развита. Дыхание и воздушная струя в норме, умеют управлять силой своего голоса и темпом своей речи.

2. Мелкая моторика и крупная моторика развиты на должном уровне. Дети успешно выполнили все задания.

3. Мимическая мускулатура в норме. Дети в силу своих знаний показали эмоции в соответствии с заданием и выдуманной ситуацией.

4. Ритмика в норме. Детьми были выполнены задания на повтор музыкального ритма.

5. При проверке фонематического слуха у 1/3 части детей были выявлены нарушения. Обследование происходило с помощью карточек на фонематический слух. Ребенок №1 перепутал слова «дудка – будка», ребенок №2 – «уточка – удочка», ребенок №3 – «плоды – плоты». Эти ошибки говорят о слабом развитии распознавания фонем, в особенности в распознавании парных звонких и глухих согласных.

6. Звукопроизношение было нарушено у всех детей. Самыми частыми звуками, которые дети не произносили, были [л], [ф], [ш], [м], [в], [р]. Пропуск или замена звуков [л] и [р] считается нормой до 5 лет, однако всеми остальными звуками дети уже должны овладеть.

7. Связная речь у половины детей характеризуется скудным словарным запасом и итерацией.

8. Артикуляционный аппарат у большинства детей хорошо развит, за исключением 4 детей. У двоих слабые мышцы щек и губ, из-за чего они были не в состоянии сделать артикуляционные упражнения «Месим тесто», «Чашечка», «Дудочка», «Иголка». У двоих детей были слабые мышцы языка, не смогли выполнить упражнения «Чашечка», однако один ребенок сделал «Трубочку».

9. Во время обследования слоговой структуры и грамматики у всех детей были выявлены такие ошибки, как парафазия и отсутствие окончаний. Итоговые данные диагностики позволили оценить уровень каждого аспекта речевого развития детей с двуязычием. Анализ выявил следующее процентное соотношение нарушений: моторика – 0%, мимика – 0%, ритмика – 0%, просодика – 0%, фонематика – 33%, артикуляция – 40%, связная речь – 50%, звукопроизношение – 100%, слоговая и грамматическая структура – 100%.

На основании полученных результатов речевого обследования детей-билингвов, участвовавших в экспериментальной группе, была разработана дидактическая игра "Космический лого-бум". Приоритетными направлениями коррекционной работы определены: звукопроизношение, слоговая и грамматическая структура, связная речь, артикуляция и фонематический слух. Игровая методика представляет собой интерактивное путешествие по планетам, каждая из которых символизирует проблемную область в речевом развитии, требующую коррекции.

В ходе игры участники, перемещаясь между планетами, выполняют специализированные задания. Успешное выполнение задания на каждой планете вознаграждается «ключом», необходимым для перехода к следующему этапу. Завершение всех заданий и сбор всех "ключей" предусматривает получение поощрительного приза.

Апробация разработанной игровой методики на контрольной группе детей продемонстрировала положительную динамику в развитии речевых навыков, высокую вовлеченность участников, активное выполнение заданий и, как следствие, значительные улучшения в целевых областях речевой деятельности.

В течение месяца было проведено 5 групповых коррекционных занятий с использованием разработанной дидактической игры. В завершение этого периода была проведена повторная диагностическая работа по 9 аспектам речевого

развития детей контрольной группы. Уже через месяц наблюдались заметные улучшения во всех областях речи.

1. Фонематический слух пришел норму у одного ребенка, остальные два ребенка совершают меньше ошибок, чем в экспериментальной группе.

2. Звукопроизношение улучшилось: дети начали выговаривать звук [ш] и [ф]. Звуки [м] и [в] на стадии постановки: у половины детей звуки получаются через раз.

3. Связная речь более развита, чем до проведения коррекционной работы. Рассказы детей стали более подробными, однако еще осталось 6 детей, которые не могут развернуто выразить свои мысли.

4. Артикуляционный аппарат детей на стадии развития: мышцы щек, языка и губ крепнут. 2 ребенка могут самостоятельно выполнить упражнения «Месим тесто», «Иголка» и «Дудочка».

5. Слоговая и грамматическая структуры улучшились. Дети совершают меньше ошибок, чем в экспериментальной группе.

По результатам повторного обследования составлено следующее процентное соотношение речевых нарушений: моторика – 0%, мимика – 0%, ритмика – 0%, просодика – 0%, фонематика – 28%, артикуляция – 32%, связная речь – 40%, звукопроизношение – 85%, слоговая и грамматическая структура – 89%.

Отмечено снижение процентных показателей нарушений фонематического слуха, звукопроизношения, связной речи, артикуляционного аппарата, слоговой и грамматической структуры, что свидетельствует о положительном влиянии разработанной развивающе-обучающей игры на речь детей-билингвов.

Таким образом, данное исследование позволило выявить проблемные зоны в развитии речи детей с двуязычием. Разработанное методическое пособие содержит разнообразные игры, направленные на развитие отстающих аспектов речи. Несмотря на то, что месяц коррекционной работы является относительно небольшим сроком для полного устранения речевых дефектов, даже за это время удалось добиться положительных изменений в речи детей-билингвов. Предполагается, что при проведении систематической и тщательной коррекционной работы с использованием "Космического лого-бума" речевое развитие детей из межнациональных семей достигнет уровня речевого развития их сверстников-монолингвов.

Литература

1. *Баженова О.В.* Билингвизм. Особенности двуязычного воспитания, или как вырастить успешного ребенка. М: Билингва, 2016 – 352 с.

2. *Чиршева Г.Н.* Возрастная билингвология: учебник и практикум для вузов / Г. Н. Чиршева. – 2-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 166 с. – (Высшее образование). – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: [https://urait.ru/bcode/566296] (дата обращения: 26.03.2025).

3. *Протасова Е.Ю.* Теория и методика развития речи дошкольников. Обучение двуязычных детей : учебник для вузов / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина; под редакцией Е.Ю. Протасовой. – 2-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 208 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-11124-8. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: [https://urait.ru/bcode/566097] (дата обращения: 26.03.2025).

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ХОРЕОГРАФОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Бабич Светлана Сергеевна,

соискатель ученой степени кандидата наук
по научной специальности
5.8.7. «Методология и технология профессионального обучения»
Южно-Уральского государственного
гуманитарно-педагогического университета,
(Научный руководитель: профессор, доктор педагогических наук,
профессор кафедры русского языка, литературы
и методики обучения русскому языку и литературе
ЮУрГГПУ ***Никитина Елена Юрьевна)****,*
Челябинск, Россия

E-mail: svet.babich@mail.ru

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме подготовки будущих хореографов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. В работе с опорой на практический опыт, рассматриваются основные направления подготовки студенческой молодежи. Дается оценка результатов проведенных проектов в условиях инклюзивной среды, а также обращается внимание на проблемы и перспективы подготовки студенческой молодежи в контексте культурно-досуговой и хореографической направленности. В статье также отдельно анализируется внедрение в учебный процесс дисциплин инклюзивной направленности, результаты обучения, которые впоследствии определяют направление работы будущих хореографов.

Ключевые слова: Инклюзивное образование, компетенции, инклюзивная хореография, методы и подходы.

Изучая развитие хореографического образования, на современном этапе развития общества, мы видим, как возрастает значимость профессиональной подготовки высококвалифицированных и разносторонне развитых студентов, будущих хореографов. Хореография, являясь частью уникальной отечественной

системы художественного и культурного образования, представляет огромный потенциал для воспитания и обучения студенческой молодежи. За последние десятилетия интеграционные тенденции в образовании, как в России, так и за ее пределами, привели к изменениям в учебном процессе школ, колледжей, вузов в целом. В современной системе образования, интенсивно происходит внедрение модели инклюзии в практику образовательных организаций. В России, в 2008 году, принятая Правительством Российской Федерации, ратифицированная в 2012 году Государственной думой, конвенция ООН о правах инвалидов, повлияла на систему образования в целом. В школах, колледжах, вузах особое значение уделяется инклюзии. Внедряются новые формы методов и технологий образовательной деятельности, принципы, формы организации и психолого-педагогическое сопровождение, как основного, так и дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Если в основном образовании идет активное внедрение инклюзивной модели в учебный процесс, то в специальном дополнительном образовании для детей с ограниченными возможностями здоровья уделяется гораздо меньше внимания. Следовательно, это заставляет учреждения среднего и высшего профессионального образования вести подготовку таких кадров, которые смогут качественно реализовать поставленные цели в условиях инклюзии.

В данной статье мы рассмотрим особенности подготовки будущих хореографов к работе в инклюзивной среде, в частности, к работе с детьми с нарушением слуха. Инклюзивное образование – это процесс создания такой среды для всех детей, которая будет отвечать их потребностям и интересам. Коррекционно-развивающая работа с использованием музыкальных и хореографических средств рассматривается как одно из важных условий всестороннего развития воспитанников, формирования личности. В системе дополнительного образовательного процесса занятия по хореографии широко распространены, а хореографическое искусство выступает в качестве одной из перспективных площадок оздоровления и развития детей с особыми образовательными потребностями.

В настоящее время одним из распространенных дефектов у воспитанников является нарушение слуха. Врожденные и приобретенные болезни слухового аппарата трудно поддаются лечению и в следствии, осложняют адаптацию человека в обществе, создает проблемы в семье, при поступлении в школу, в общении со сверстниками. Дети, с нарушением слуха часто обучаются в специализированных учебных заведениях, домах-интернатах. И по окончании, выходя из стен учреждения, воспитанники тяжело приспосабливаются и адаптируются к смене социальной среды со слышащими людьми. Единственным институтом социализации детей с особыми образовательными потребностями является создание условий доступности дополнительного образования, которое является наиболее значимым аспектом социальной интеграции[1].

При работе с такими воспитанниками педагог-хореограф должен иметь знания в данной области. Работая с детьми, нужно владеть информацией и понимать, где глухие дети, а где слабослышащие. Понятие «глухие», представляет собой глубокое, стойкое двустороннее нарушение, врожденное или приобретенное в раннем детстве. Данный вид характеризуется полным отсутствием слуха или резкой степенью его снижения, при которой, восприятие речи невозможно. У «слабослышащих» детей стойкое понижение слуха, вызывающее затруднения в восприятии речи и имеющее степень выраженности от небольшого нарушения восприятия шепотной речи до резкого ограничения восприятия речи разговорной громкости. Подготовка профессиональных хореографов, к работе с такими детьми, является важным аспектом создания таких условий, при которых воспитанники хореографических инклюзивных коллективов смогут чувствовать себя комфортно, проявляя свой творческий потенциал[2].

Внедрение в учебный процесс актуально новых дисциплин, таких как «Практикумы по инклюзивному танцу», «Инклюзивная хореография», будущие хореографы, смогут понимать особенности работы с глухими и слабослышащими детьми. Безусловно, знание особенностей восприятия, обучения, создание комфортной образовательной среды, при помощи методов и подходов, будет являться важным элементом подготовки будущих хореографов.

Из практического опыта работы, хотелось бы провести линию по подготовке будущих хореографов. Для примера взят педагогический опыт работы в Костанайском региональном университете им. Ахмет Байтұрсынұлы Республики Казахстан. Подготовка будущих хореографов, умеющих работать с детьми с различными образовательными потребностями, является продолжительным и трудоемким процессом.

Работе по созданию дисциплин инклюзивной направленности и внедрению в учебный процесс, предшествовала длительная подготовительная работа. На базе школы сада-интерната для детей с особыми образовательными потребностями города Костанай, совместно с педагогами, воспитателями, музыкальным работником и хореографом, был разработан план тем входящих в календарно-тематическое планирование дисциплин. Разнообразные темы практических семинарских занятий по инклюзивной хореографии, мероприятия, которые были внедрены в учебный процесс, способствуют становлению профессионализма, преодолению страхов, боязни и других комплексов в общении студентов с детьми. В течение всего учебного семестра, студенты-хореографы, имели возможность наблюдать работу профессиональных работников учреждения. После первого посещения занятий, преподавателем, курирующим данную дисциплину, был проведен опрос, где ключевым был вопрос: «смогли ли вы работать с такими детьми?» 99% из 100% опрошенных студентов ответили «отрицательно», ссылаясь на причины страха, непонимания и других барьеров, препятствующих в

дальнейшем общении. Чтобы развеять эти страхи, будущие хореографы, были приглашены на большой праздничный концерт, где итогом было чувство восторга, и понимание того, насколько талантливы дети, не смотря на свои физические недостатки. Совместный творческий проект «Маленица» будущих хореографов с учащимися среднего звена, позволил перебороть страхи, научил специфическим приемам общения с воспитанниками школы-сад-интерната, и в результате сблизил их. Целью данного проекта было создание театрализованного действия, включающего в себя хореографические этюды, хороводы, театральные сценки, активные физические игры и конкурсы. Студенты, используя жесты, мимику, артикуляцию, дактиль (которому научились в течение проекта), смогли расположить внимание детей к себе, и сделать для себя соответствующие выводы.

При повторном опросе студентов: «смогли ли вы работать с такими детьми?» – 70% ответили «положительно», и 30% «затруднились ответить». Следовательно, для себя, будущие хореографы сделали такие выводы:

1. Чтобы работать со слабослышащими и глухими детьми, необходимо будущим хореографам понимать уникальные потребности детей.

2. В работе использовать визуальные и тактильные методы.

3. Объяснение материала через применение игровых методов, импровизация, помогают легче усваивать хореографическую лексику.

4. Индивидуальный подход к каждому воспитаннику облегчит процесс изучения танцевального материала.

5. Постоянное самосовершенствование, изучение жестовой, дактильной речи, позволит комфортно работать с такими детьми.

6. Постоянное сотрудничество с психологами, дефектологами позволит лучше понять педагогические и психологические аспекты обучению детей хореографии.

Работа в инклюзивных хореографических коллективах, для будущих хореографов. дает возможность становиться профессиональнее, чувствовать детей, а воспитанники в таком процессе смогут раскрывать свой творческий потенциал.

Хореографическое искусство в условиях инклюзивной среды, обеспечивает всестороннее развитие физических и духовных сил, подготовку к жизни в среде слышащих. Посредством передачи танцевальных образов у исполнителя проявляются внутренние и внешние качества личности.

Хореография, как вид искусства предоставляет уникальную возможность для социализации детей с нарушением слуха, помогает им интегрироваться в коллектив, развивать коммуникативные навыки и уверенность в себе. В общении друг с другом у воспитанников создается общий телесно-экспрессивный код,

который позволяет развиваться чувствам к телодвижениям другого человека, формируя свои ценности в коллективе.

Внедрение в учебный образовательный процесс будущих хореографов дисциплин инклюзивной направленности, позволит расширить кругозор в данной области, понимать особенности различных заболеваний не только органов слуха, но и зрения, опорно-двигательного аппарата, проблем психических расстройств. Лекционные и практические занятия позволят разрабатывать различные корригирующие комплексы по профилактике заболеваний, позволяющие не только поддерживать, но и нести в себе «лечебный эффект». На лекционных занятиях у студентов появляется возможность окунуться в мир танцевальной терапии, кинезитерапии, и пополнить свой багаж новыми знаниями. На практических, семинарских занятиях они учатся, исходя из индивидуальных возможностей, видов заболеваний, составлять комплексы упражнений, танцевальные композиции, этюды.

Инклюзивная хореография, являясь инновационным направлением, развивается, преодолевая некоторые трудности, которые заключаются: в недостаточном оснащении профессиональных методических разработок по различным видам болезней; материальной оснащенности для проведения исследовательской работы в данном направлении.

Наука не стоит на месте, благодаря исследованиям, занятия по хореографии рассматриваются не только как средство реабилитации детей, но и как форма социальной занятости, достижение каких-либо высот в творчестве. У многих воспитанников инклюзивных коллективов, выявляется отсутствие эстетического вкуса, этических нормативов в эстетике одежды, движении и поведении приводит к неопрятности и халатному отношению к внешнему виду. Вследствие этого, важна работа хореографа, руководителя коллектива в воспитании таких качеств у детей, которые будут помогать им, видеть красоту окружающего мира.

Воспитание эстетически развитой личности, умеющей видеть красоту, является важным процессом в танцевальных инклюзивных коллективах. Таким образом, обучение детей с нарушением слуха, является важной и актуальной темой, которая требует дальнейшего изучения и практической реализации. Интеграция в учебный процесс инновационных технологий, новых методик работы с детьми с особыми образовательными потребностями, в частности с нарушением слуха, требует от будущих студентов составлению различных вариативных программ, адаптированных под условия работы в инклюзивной среде.

В России, адаптация условий для воспитанников инклюзивных коллективов, методики преподавания с учетом индивидуальных потребностей являются основными требованиями, на основании:

– нормативных документов в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ,

– «Конституции РФ» 2020 года, а также в «Концепции развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации лиц с инвалидностью, в том числе детей с инвалидностью, на период до 2025 года» для будущих хореографов, которые будут работать в данном направлении.

С появлением различных вариативных образовательных программ, приоритетным направлением государственных программ стало инклюзивное образование, которое ориентировано на социальную адаптацию и интеграцию людей с особыми образовательными проблемами.

Для будущих хореографов, инклюзивная хореография становится приоритетным направлением в работе. Современное общество требует высокопрофессиональных кадров, обладающих не только индивидуальными, профессиональными компетенциями, но и группой инклюзивных компетенций[7]. Для полноценной педагогической практики в области хореографии, будущим хореографам необходимо сформировать инклюзивную компетенцию, позволяющую вести учет специфических особенностей и адаптировать учебный материал, согласно особенностям воспитанников.

Современные условия предъявляют особые требования к подготовке специалистов в системе профессионального образования России, и за рубежом, в том числе в области хореографического искусства. Федеральный закон от 29.01.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определяет целью высшего образования обеспечение подготовки квалифицированных кадров в соответствии с потребностями общества и государства[3]. Концепция стратегии национальной безопасности Российской Федерации декларирует «продвижение статуса культуры как национального приоритета», что обозначает важность задач дальнейшего развития системы профессионального образования в области всех видов искусства[4]. Инклюзивная хореография как дисциплина в вузах и колледжах имеет право «быть», так как является актуальной в настоящее время.

И в заключении, хотелось бы обратить внимание на тот факт, что подготовка будущих хореографов к работе в инклюзии, с воспитанниками с нарушением слуха, требует комплексного подхода в решении проблем воспитания и обучения будущего поколения. Педагог-хореограф, несущий культуру, должен понимать особые потребности детей, применять специализированные подходы и методы в работе, создавая инклюзивную образовательную среду. Обучая хореографов этим важным аспектам, мы развиваем и воспитываем профессионалов своего дела, всесторонне развитых, умеющих видеть красоту.

Обучая терпимости, мы вносим вклад в развитие общества, развивая социальные и моральные ценности, включая разнообразность и инклюзивность.

Литература

1. *Пивторак А.Н.* Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук «Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов-хореографов», Барнаул, 2024г.

2. *Пономарева Е.В.* Развитие музыкального восприятия слабослышащих школьников начальных классов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена / Е.В. Пономарева. – СПб., 2004. – 198, [11] л.: ил., табл. + прил. - Библиогр.: л. 171-184 (185 назв.).

3. Федеральный закон от 29.01.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

4. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»

5. *Черепанова, Н.Ю.* Специфика педагогической деятельности хореографа в работе с детьми, имеющими нарушения слуха (из опыта работы) / Н.Ю.Черепанова. Текст : непосредственный // Образование и воспитание. 2018. № 3 (18). С. 52-56. URL: https://moluch.ru/th/4/archive/94/3400/ (дата обращения: 20.04.2025).

6. *Карпенко В.Н., Карпенко И.А., Черепанова Н.Ю.* Педагогическая деятельность. Специфики преподавания хореографических дисциплин детям с ограниченными возможностями здоровья по слуху // Современные концепции научных исследований. 2015. № 4

7. *Пивторак, А.Н.* Инклюзивная компетентность как неотъемлемый компонент профессионального становления педагога / А. Н. Пивторак // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 2 (106). – С. 113–120 120 (0,5 п.л.). (13). С. 8–11.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Ганиева Альбина Мавлетовна,

кандидат филологических наук,
доцент кафедры психолого-педагогического
и специального дефектологического образования
Набережночелнинского государственного педагогического университета,
Набережные Челны, Россия

E-mail: milhun@mail.ru

Аннотация. В данной статье была проделана работа по разработке и внедрение календарно-тематического плана по развитию познавательной активности у младших школьников с нарушением зрения опытно-экспериментальной группы посредством мультимедийных презентаций. Уроки изучения нового материала проводились по технологии полного усвоения и предполагали использование презентации-лекции, состоящей из 5 этапов (знание, понимание, применение, обобщение и систематизация, оценка). Урок систематизации обобщения знаний проводятся по технологии дифференцированного подхода и предполагают использование презентации-задания для организации практической работы с младшими школьниками с нарушением зрения. Трудности со зрением у детей, которые учатся в начальной школе, могут серьёзно повлиять на их способность познавать мир. Из-за этого они могут получать меньше знаний и усваивать их хуже. Когда дети плохо видят, им сложнее создавать образы в памяти и фантазировать. Это связано с тем, что зрительные ощущения играют важную роль в формировании образов и развитии воображения.

Ключевые слова: познавательная деятельность, школьники, мультимедийная презентация, нарушение зрения.

Познавательная деятельность младших школьников изучается через соотнесение их познавательных интересов с соответствующими предметами. Важно стимулировать и развивать эти интересы в разных сферах. Для этого необходимо подбирать подходящие методы и формы работы, учитывая

индивидуальные особенности каждого ребёнка. [1, с. 40].

А.Н. Леонтьева познавательная деятельность рассматривается как комплекс информационных процессов, мотивирующих человека на поиск и исследование, в результате которых происходит получение и обработка информации. [2, с. 204].

По мнению А.В. Петровского, процесс познания начинается с восприятия и ощущения, а затем переходит к мышлению [3, с. 102].

В.В. Дрозина понимает познавательную активность как качество личности, которое проявляется в стремлении к знаниям и пониманию. Оно выражается в наличии у человека желания узнавать новое и в его способности к глубокому анализу и осмыслению полученной информации. [4, с. 12].

Например, В.А. Сластёнин рассматривает понятие «познавательная деятельность» как единство, включающее в себя восприятие органами чувств, абстрактное мышление и практические действия.[1, с. 52].

Благодаря зрительному восприятию человек может познавать мир, формировать различные виды деятельности. А также налаживать контакты с окружающими.

Нарушения зрения у младших школьников могут существенно влиять на все аспекты их познавательной деятельности. Это приводит к уменьшению объема получаемой информации и изменению ее качества. В сфере чувственного познания сокращение зрительных ощущений ограничивает возможности создания образов в памяти и развития воображения.

В исследовании приняли участие младшие школьники из 3 «А» класса ГБОУ «Набережночелнинская школа №87 для младших школьников с ограниченными возможностями здоровья» г. Набережные Челны РТ в количестве 11 человек, из них 7 мальчиков, 4 девочки. Средний возраст составил 8-9 лет. Нами были выделены критерии измерения познавательной активности у младших школьников с нарушением зрения:

1. Умение проявлять интерес к обучению.
2. Проявление самостоятельности.
3. Проявление оригинальности мышления.

На основании выделенных критериев были определены три уровня развития познавательной активности у младших школьников с нарушением зрения: низкий, средний и высокий.

Были подобраны критерии уровня развития познавательной деятельности обучающихся (Таблица 1).

Таблица 1.

Характеристика уровней развития познавательной активности у обучающихся 3 класса

Критерии оценки	Показатели оценки		
	Высокий уровень	**Средний уровень**	**Низкий уровень**
1. Умение проявлять интерес к обучению	Обучающийся активен на протяжении всего урока, проявляет интерес к обучению и сохраняет внимание.	Большую часть урока обучающийся активен, к концу занятия теряет концентрацию внимания.	Не проявляет активность, внимание неустойчиво.
2. Проявление самостоятельности	Обучающийся работает самостоятельно без помощи учителя.	Обучающийся основную часть урока работает самостоятельно, но нуждается в помощи учителя.	Обучающийся пассивен на протяжении всего урока, нуждается в контроле учителя.
3. Проявление оригинальности мышления	Обучающийся активно проявляет свой творческий подход к решению задач.	Обучающийся большую часть урока проявляет творческий подход к решению задач, но нуждается в помощи учителя.	У обучающего отсутствует интерес к творчеству, образное мышление стереотипно.

Для диагностики на констатирующем этапе были использованы следующие методики:

– В.С. Юркевич «Познавательная потребность младшего школьника»,

– «Нерешаемая задача»,

– субтест «Эскизы» (тест Гилфорда).

Чтобы определить степень развития навыка концентрации внимания и заинтересованности в обучении у младших школьников мы использовали методику В. С. Юркевича «Познавательная потребность младшего школьника».

Таким образом, большинство обучающихся 3 класса на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы имеют низкий и средние уровни развития умения концентрироваться и проявлять интерес к обучению. Мы пришли к

следующим результатам: критерии самостоятельность и инициатива в данной экспериментальной группе находится на низком уровне, что говорит нам о низком уровне развития познавательной деятельности. Также нужно подчеркнуть, что оригинальность мышления у обучающихся в данной группе находится на низком уровне. Результаты проведенной диагностики показали, что уровень развития познавательной активности обучающихся 3 класса недостаточный и нуждается в коррекции. Наименее развиты у младших школьников такие критерии, как умение концентрироваться и проявлять интерес к обучению, проявление самостоятельности и инициативы.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы был проведен на базе ГБОУ «Набережночелнинская школа №87 для младших школьников с ограниченными возможностями здоровья» среди младших школьников опытно-экспериментальной группы.

Цель формирующего этапа опытно-экспериментальной работы – реализация календарно-тематического плана по развитию познавательной активности у младших школьников с нарушением зрения опытно-экспериментальной группы посредством мультимедийных презентаций.

Задачи формирующего этапа работы:

1) спланировать комплекс уроков по предмету «Окружающий мир», направленных на развитие познавательной активности у младших школьников с нарушением зрения посредством мультимедийных презентаций;

2) реализовать разработанную серию уроков по предмету «Окружающий мир», которые способствуют развитию познавательной активности у детей младшего школьного возраста с патологией зрения с помощью мультимедийных презентаций.

Перспективный план развития познавательной активности у обучающихся с нарушением зрения экспериментальной группы посредством мультимедийных презентаций был составлен в рамках рабочей программы курса «Окружающий мир» для третьего класса в ГБОУ «Набережночелнинская школа №87 для младших школьников с ограниченными возможностями здоровья» города Набережные Челны, которые обучаются по авторской программе А.А.Плешакова «Школа России».

Для подготовки и демонстрации мультимедийных презентаций в автоматизированном режиме была использована программа Microsoft PowerPoint.

Согласно требованиям здоровьесберегающего и эргономического характера, оформление и настройки мультимедийных презентаций включали следующее:

– лаконичный дизайн (белый фон – темный текст);

– каждый слайд имеет заголовок;

– отдельный слайд – логически завершенный блок урока;

– присутствуют графики, рисунки, таблицы – красочные, но не вызывающие визуальное раздражение, эстетически грамотно подобранные элементы анимации.

На уроках изучения нового материалы были использованы следующие виды мультимедийных презентаций:

– презентация-лекция – показ слайдов с иллюстрациями, тезисами, видеороликами, звуковым или речевым сопровождением процесса; цель: систематизация и обобщение материала;

– презентация-модель – главный инструмент анимация. Результат: модель физического или другого процесса, явления, наглядного решения задачи;

– слайд-шоу – иллюстрации с минимальным количеством текста, возможно с музыкой; режим автопоказа, возможна цикличность.

Так, для использования на уроке изучения нового материала по теме «Первоначальные представления о бактериях» была разработана презентация-лекция. Технологическая карта представлена в приложении (см. Приложение 5).

Урок проводился по технологии полного усвоения, суть которого сводится к освоению нового материала учащимся по схеме:

1. Знание (запоминание – воспроизведение – узнавание);

2. Понимание (объяснение – иллюстрирование – интерпретация);

3. Применение (применение знаний в новой ситуации);

4. Обобщение и систематизация (целое – частное – новое целое);

5. Оценка (определение ценности и значимости объекта изучения).

Последний этап урока организовался с элементами групповой формы обучения.

Уроки систематизации и обобщение знаний проектировались на принципах деятельностного, развивающего обучения, которое использует новые формы, методы и приемы. Такая форма уроков помогает лучше запомнить материал и структурировать его в памяти.

Для решения учебных задач систематизации и обобщения знаний на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы использовались презентации-задания. Такие презентации содержат формулировку учебного

задания и с помощью анимации организуется поэтапное решение задания. При необходимости учитель мог задержаться на слайде с заданием, повторить его показ, ученики получают ответ в конце решения задания самостоятельно.

Рассмотрим цели урока систематизации и обобщения знаний использованием презентации-задания:

1. Содержательные цели: определение уровня осведомлённости учащихся по теме (циклу, разделу), а также чёткая организация знаний и формулирование общих выводов по предмету.

2. Деятельностные цели: формирование навыков командной работы, стимулирование любознательности, освоение методов самоанализа, сопоставления и сравнения, развитие способности к обобщению и систематизации знаний, развитие эстетического восприятия реальности, формирование лидерских качеств, воспитание общей культуры, создание условий для самоанализа учеников, развитие пространственного мышления, творческого потенциала и навыков самостоятельной работы.

Методы работы: словесно-наглядный, частично-поисковый, репродуктивно-поисковый, проблемный.

Для уроков подобного типа применялись визуальные дидактические материалы. Анализируя данные графики, схемы, чертежи, учитель предоставлял возможность обучающимся анализировать, сопоставлять факты и учиться резюмировать.

В ходе уроков, направленных на систематизацию и обобщение знаний, в мультимедийные презентации были включены видеоматериалы: обучающий фильм, серия коротких видео или фрагменты документального фильма. Далее обязателен анализ увиденного учениками, их устный или письменный пересказ.

При проведении урока систематизации и обобщения знаний преподаватель придерживался следующего плана:

1. Начальный этап урока (самоопределение). На начальном этапе урока важно помочь ученикам осознать свои цели и интересы в изучении предмета. Это способствует формированию мотивации и созданию психологически комфортной среды в классе.

Когда ученики понимают, зачем им нужно изучать тот или иной материал, они становятся более заинтересованными и вовлечёнными в процесс обучения. Это помогает создать позитивную атмосферу в классе, где каждый ученик чувствует себя ценным и уважаемым. (1-2 минуты). Использовались следующие приемы: словесное приветствие, аутотренинг, музыкальное, ритмическое начало урока, эпиграф к уроку, цитаты, пословицы, поговорки, цитирование крылатой фразы.

2. Второй этап урока (актуализация знаний и фиксирование затруднений), когда учитель с помощью учеников выделял основные проблемы, возникшие при изучении данной темы, раздела. Предлагались несколько заданий разного уровня, но которые в целом отражают все усвоенные навыки и умения, предполагают использование всех полученных знаний по теме (5-7 минут).

На данном этапе использовались следующие приемы: мини-опросы, «лови ошибку», ассоциативный ряд, тестирование, проблемная ситуация/вопрос, дидактические игры. На данном этапе ученики должны выполнить несколько задач:

– определить границы своих текущих знаний по изучаемой теме. Это поможет им понять, что они уже знают, а какие аспекты им предстоит изучить.

– выявить ошибки и недочёты в выполнении первичных пробных заданий. Это может включать анализ своих решений, сравнение их с правильными ответами или обсуждение с одноклассниками и учителем.

3. Постановка учебной задачи и построение проекта выхода из ситуации. На этом этапе задача педагога состояла в том, чтобы помочь ученикам осознать свои недостатки, побудить их зафиксировать обнаруженные проблемы и разработать проект или план для их решения.

Были применены следующие приемы: деловые игры, пресс-конференция, проблемный ряд.

4. Этап реализации проекта – обусловлен определенной формой занятия и приемами, которые были использованы на уроке. Обучающийся контролирует весь процесс и должен удостовериться в выбранном способе решения проблемы. Использованные приемы: составление тезисов, сочетание работы над текстом с составлением графиков, схем и таблиц, чтение с остановками, составление опорных конспектов, составление вопросов.

5. Закрепление с проговариванием во внешней речи – использование полученных знаний в практической деятельности в измененных обстоятельствах. В этом случае учитель предлагает упражнения, которые могли бы привести в систему знания, полученные в период обучения, а также подготовить обучающихся использовать их в практической деятельности в измененных условиях. Обучающиеся воспроизводят основную информацию, посредством тезисов раскрывают суть урока и раскрывают важные понятия, с которыми работали на занятии.

6. Самостоятельная работа и проверка по эталону – приобретенные на предыдущих занятиях знания проявляются в форме единой системы.

7. Самоконтроль и самооценка – обучающийся по образцу проверяет себя на

наличие ошибок, оценивает качество усвоенных ЗУН и, исходя их этого, ставит себе отметку.

8. Рефлексия учебной деятельности – завершающий этап урока. На данном этапе использовались приемы: «светофор», различные таблицы и прочие.

Так, урок по теме «Растения родного края, названия и краткая характеристика на основе наблюдений» проводился с использованием технологии дифференцированного подхода, который дает возможность ученикам проявить свою индивидуальность, творчество, фантазию, вселить в них уверенность, повысить интерес к учебной деятельности, сформировать положительные мотивы обучения. Для развития интереса к уроку, повышения творческой активности ученикам предлагалось выполнить по 4 задания из карточек №1 и №2.С помощью анимации, последовательно происходила проверка ответов учащихся. В презентацию включено одно практическое задание и контрольные вопросы для проверки теоретических знаний. Всего в презентации 15 слайдов.

Таким образом, на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы разработаны мультимедийные презентации в программе Microsoft PowerPoint. Уроки изучения нового материала проводились по технологии полного усвоения и предполагали использование презентации-лекции, состоящей из 5 этапов (знание, понимание, применение, обобщение и систематизация, оценка). Урок систематизации обобщения знаний проводился по технологии дифференцированного подхода и предполагал использование презентации-задания для организации практической работы с младшими школьниками с нарушением зрения.

На основе полученных результатов, после проведенного формирующего этапа исследования у обучающихся опытно-экспериментальной группы имеется высокий уровень познавательной активности увеличился на 37%, средний уровень увеличился на 12%, низкий уровень уменьшился на 49%. Применение мультимедийных презентаций в коррекционной работе с младшими школьниками с нарушением зрения положительно повлиял на развитие познавательной активности обучающихся 3 класса на уроках окружающего мира.

Таким образом, анализ и обобщение результатов контрольного этапа подтверждают эффективность опытно-экспериментальной работы. Использование мультимедийных презентаций значительно повышает познавательную активность младших школьников с нарушением зрения.

Литература

1. Психология и педагогика: учебник для вузов / В. А. Сластенин. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 541 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-18124-1. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/534330.

2. Восприятие и деятельность: сборник статей / под ред. А.Н. Леонтьева. – М.: Изд-во Московского ун-та, 2019. – 319 с.

3. *Петровский А.В.* Вопросы истории и теории психологии: избранные труды / А.В. Петровский. – М.: Педагогика, 1984. – 272 с.

4. *Плаксина Л.И.* Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у младших школьников с нарушением зрения: учебно-методическое пособие для педагога-дефектолога / Л. И. Плаксина. – М.: ВЛАДОС, 2022. – 87 с.

5. *Дрозина В.В.* Теория и практика формирования и развития творческой самостоятельной познавательной деятельности учащихся общеобразовательной школы: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Челябинский гос. ун-т. – Челябинск, 2020. – 37 с.

6. *Фадина Г.В.* Диагностика и коррекция задержки психического развития младших школьников старшего дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для студентов пед. фак. / Г. В. Фадина. – Балашов: Николаев, 2024. – 62 с.

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СЛАБОВИДЯЩИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ФАКТУРНОЙ ЖИВОПИСИ

Глаголева Анна Ростиславовна,

магистрант 1 года обучения
направления «Развитие креативности ребенка. Онтолингвистика»
РГПУ им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

E-mail: zhukalen@mail.ru

Усманова Венера Радиковна

магистрант 1 года обучения
направления «Развитие креативности ребенка. Онтолингвистика»
РГПУ им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

E-mail: orangvenera@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрена возможность использования фактурной живописи как альтернативного метода для развития художественного интеллекта слабовидящих подростков. Предложена авторская программа: социальный проект «Развитие художественного интеллекта обучающихся на внеурочных занятиях в каникулярное время с помощью Арт-технологии (фактурная живопись): взаимодействие родителей и детей с нарушением зрения». По результатам эксперимента выявлены значительные позитивные изменения в сенсорной чувствительности, способности к созданию и интерпретации художественных образов, эмоциональной открытости и социальной адаптации. Сделаны выводы о необходимости интеграции фактурной живописи в программы инклюзивного и коррекционного образования для развития эстетики и общих когнитивных способностей.

Ключевые слова: слабовидящие подростки, художественный интеллект, фактурная живопись, арт-педагогика, инклюзивное образование.

Введение.

Развитие художественного интеллекта у подростков с нарушениями зрения является ключевым направлением современного инклюзивного образования. Визуально-ориентированное искусство зачастую становится труднодоступным для слабовидящих, что ограничивает их в средствах самовыражения, эмоционального развития и познания мира. В условиях зрительной депривации особенно актуальны методы, ориентированные на альтернативные сенсорные каналы — осязание, слух, кинестетическое восприятие.

Фактурная живопись, как особая форма арт-практики, использует тактильные и рельефные элементы в художественном изображении, что позволяет подросткам с нарушениями зрения формировать целостные образы на основе чувственного восприятия. Включение тактильного опыта в художественную деятельность способствует сенсорной интеграции, развитию пространственного мышления, формированию эстетических чувств и навыков интерпретации художественного содержания.

Почему это важно именно сегодня? Современное образование стремится быть инклюзивным и гуманным, но реальное участие подростков с нарушением зрения в художественной жизни остаётся ограниченным. Преодоление этой проблемы требует не просто адаптации — но создания полноценной среды развития. Именно художественный интеллект становится связующим звеном между познанием, эмоцией и культурной самореализацией личности.

Методы исследования.

Для достижения поставленной цели использовался комплекс методов исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по арт-педагогике и тифлопедагогике, педагогический эксперимент и качественные методы оценки результатов.

На первом этапе изучения научных источников, раскрывающих особенности изобразительной деятельности детей с нарушением зрения и методы их художественного развития (арт-терапия, инклюзивные технологии и др.) были определены теоретические основы и методологии исследования, рекомендуемые ведущими специалистами в области арт-педагогики и тифлопедагогики.

Понятие «художественный интеллект» понимается как интегративное качество личности, включающее способность к восприятию, интерпретации, созданию и рефлексии художественных образов, эстетических явлений и креативных решений. Согласно теории множественного интеллекта, Г. Гарднера [7], визуально-пространственный и телесно-кинестетический интеллект объединяются в тех видах деятельности, где участвуют чувственные и образные формы познания мира. В отечественной науке о художественном

развитии близкие позиции отстаивали Л.С. Выготский [6], В.В. Давыдов [10], И.Я. Лернер [12], подчеркивая значимость эстетического восприятия и продуктивного воображения в формировании личности.

Особое значение художественный интеллект приобретает в условиях сенсорной недостаточности, когда традиционные формы художественного воспитания теряют свою эффективность. Слабовидящие подростки испытывают трудности в восприятии глубины, перспективы, цветовой гаммы, форм, что приводит к схематичности изображений, снижению мотивации, эмоциональной закрытости. Однако, по данным современных исследований [Резванова Н.В., 2010], [Axel & Levent, 2003], вовлечение в сенсорно-насыщенные формы творчества позволяет преодолеть данные ограничения и запустить механизмы компенсаторного развития.

Учащиеся с нарушениями зрения испытывают значительные трудности в восприятии визуальной информации. Они ограничены в оценке формы и деталей объектов, что затрудняет художественное воспроизведение окружающего мира. Так, по мнению Гладких «у слабовидящих детей наблюдается ограничение в восприятии формы и деталей объектов, что обусловлено недостаточной остротой зрения и сужением поля зрения, что приводит к искажению образов и затрудняет воспроизведение реальности в художественных произведениях» [Гладких Л.П., 1993. №3. С. 59-64.]

Как отмечает другой специалист Медведева Е.А., слабовидящие подростки требуют специальных педагогических подходов, направленных на компенсацию данных нарушений посредством других сенсорных каналов. Она акцентирует внимание на том, что «слабовидящие подростки часто сталкиваются с серьезными проблемами в цветовосприятии, неспособностью четко различать оттенки и полутона, что значительно снижает эмоциональную выразительность и глубину художественных образов в их работах» [Медведева Е.А., 2001, с.23].

Зарубежные исследователи дополнительно указывают на значительный дефицит бинокулярного и стереоскопического восприятия, отмечая, что «более 75% слабовидящих подростков испытывают трудности с точным восприятием и воспроизведением глубины и пространственных отношений между объектами, что требует специальных методик и упражнений, направленных на развитие пространственной ориентировки и тактильного восприятия» [Axel E.S., Levent N.S., 2003, с.52]. Это существенно ограничивает способность слабовидящих подростков точно воспринимать и передавать пространственные отношения в художественной деятельности.

Экспериментальные данные, представленные в научных работах наглядно демонстрируют значимость использования адаптированных подходов и методик в художественном воспитании слабовидящих подростков. В частности,

необходимость целенаправленного развития тактильного восприятия, пространственной ориентировки и сенсорной интеграции как важных компенсаторных механизмов. В результате дети с нарушением зрения зачастую испытывают неудовлетворенность своими художественными работами и снижение мотивации к творчеству, затруднениям в выражении эмоций и коммуникации через традиционные визуальные искусства.

Фактурная живопись – методика, основанная на использовании различных текстур и объемов (песок, паста, ткань, глина, шнуры), позволяет учащимся с нарушением зрения получать полноценный опыт изобразительного творчества через руки. Образы создаются и воспринимаются не через визуальный канал, а посредством осязательного контакта, что активизирует воображение, ассоциативное мышление, эмоциональную выразительность.

На основе теоретического анализа была разработана авторская программа дополнительного образования – социальный проект «Развитие художественного интеллекта обучающихся на внеурочных занятиях в каникулярное время с помощью Арт-технологии (фактурная живопись): взаимодействие родителей и детей с нарушением зрения».

Проект представляет собой комплексный процесс, учитывающий особенности зрительного восприятия детей с нарушением зрения и включает адаптированные современные образовательные технологии и сенсорные подходы к обучению детей и родителей основам фактурной живописи, что позволяет эффективно развивать художественный интеллект у слабовидящих учащихся.

Предлагаемая эмпирическая модель развития художественного интеллекта построена на трех взаимосвязанных уровнях:

1. Сенсорный уровень – развитие тактильной чувствительности, пространственной ориентировки, моторной координации.

2. Перцептивно-когнитивный уровень – формирование способности к образной интерпретации, ассоциативному мышлению, преобразованию художественного материала.

3. Творческо-личностный уровень – развитие эстетического восприятия, эмоциональной открытости, способности к художественному самовыражению и взаимодействию.

Каждому уровню соответствуют определённые методы: арт-терапевтические техники, работа с рельефом, тактильные упражнения, коллективное творчество. Взаимосвязь уровней обеспечивает поступательное развитие компонентов художественного интеллекта и его устойчивую интеграцию в структуру личности подростка.

Цель авторской программы «Развитие художественного интеллекта обучающихся с нарушением зрения средствами арт-технологии (фактурная живопись)»: создание педагогических предпосылок для целенаправленного и эффективного развития художественного интеллекта у подростков с нарушениями зрения посредством совместного творчества с родителями, с применением авторской методики фактурной живописи.

Задачи программы:

– экспериментально проверить педагогические условия влияния фактурной живописи на развитие художественного интеллекта слабовидящих обучающихся;

– доказать положительное влияние совместной работы родителей и детей средствами современной Арт-технологии (фактурная живопись);

– обучить родителей и детей основам фактурной живописи;

– внедрить авторскую методику совместного изучения текстур и создания художественных произведений;

– обеспечить адаптацию техник фактурной живописи под индивидуальные сенсорные потребности участников программы;

– развить способность подростков воспринимать и интерпретировать художественные образы с помощью альтернативных сенсорных каналов (тактильного, слухового);

– организовать социальное взаимодействие и коммуникативные навыки участников через совместную деятельность;

– способствовать социальной интеграции и развитию уверенности в себе через коллективные творческие проекты и демонстрацию работ;

– повысить уровень креативности, эстетического восприятия и самовыражения у детей с нарушениями зрения;

– создать условия для использования современных образовательных технологий, включая 3D-моделирование и цифровое искусство, с учетом ограничений зрительного восприятия.

Структура включает 5 модулей:

1. Знакомство с искусством через осязание:

– Формирование базового сенсорного опыта, знакомство с тактильными объектами и произведениями искусства.

2. Основы фактурной живописи:

– Работа с объемными материалами: моделирующая паста, ткань, природные материалы.

– Создание рельефных композиций.

3. Объём и пространство:

– Конструирование рельефа, освоение понятий формы, глубины, ритма композиции.

4. Звук и образ:

– Синестезийные задания: перевод звуковых образов в тактильные и композиционные решения.

5. Коллективное творчество и выставка:

– Создание совместных работ подростков и родителей, презентация результатов.

Педагогическое наблюдение в рамках реализации авторской программы дополнительного образования: социальный проект «Развитие художественного интеллекта обучающихся на внеурочных занятиях в каникулярное время с помощью Арт-технологии (фактурная живопись): взаимодействие родителей и детей с нарушением зрения» осуществлялось на протяжении всего эксперимента: 2 месяца во внеурочное каникулярное время на занятиях 5 раз в неделю (март) и 5 раз в неделю (июнь) по 90 минут каждое. Участники: 6 подростков (12–16 лет) и 6 родителей. Использовались методы наблюдения, анкетирования, анализа творческих работ. Наблюдались изменения в поведенческих реакциях, интересе к творческим заданиям и взаимодействии с материалами. Были зафиксированы показатели частоты и продолжительности тактильного взаимодействия с различными текстурами и материалами.

Мини-кейс: Один из участников, 14-летний подросток с остаточным зрением, в начале курса выражал сильную неуверенность в своих художественных способностях. На второй неделе он создал рельефный пейзаж из пластилина и тканевых фрагментов, в котором выразил настроение дождливого дня через текстуру холма и фактуру «неба». Эта работа была представлена на итоговой выставке и вызвала живой отклик у зрителей, что значительно повысило самооценку автора.

Исследование было проведено в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Использовались качественные и количественные методы: диагностические тесты, опросники, экспертные оценки и наблюдения.

Этапы исследования были логически структурированы и включали:

– констатирующий этап (оценка исходного уровня художественного интеллекта с помощью диагностических методик и наблюдений);

– формирующий этап (реализация авторского социального проекта с применением адаптированных арт-технологий, таких, как работа с фактурными пастами и мастихинами для создания объемных и рельефных художественных композиций, а также совместная творческая деятельность с родителями);

– контрольный этап (повторная диагностика с использованием методик констатирующего этапа, оценка изменений качества художественных работ, интервью с участниками и педагогами).

Методы исследования были разделены на качественные и количественные:

Качественные методы:

– наблюдение за поведением учащихся во время арт-занятий. Внимание уделялось таким аспектам, как уверенность подростков при работе с материалами, умение ориентироваться в пространстве полотна, взаимодействие с родителями и другими участниками. Например, фиксировались реакции на новые тактильные материалы и техники (использование мастихина, нанесение фактурной пасты);

– индивидуальные интервью с подростками и их родителями, которые состояли из вопросов открытого типа, таких как «Какие трудности вы испытывали при создании картины?», «Что вы чувствовали в процессе совместной работы с родителями (детьми)?», «Какие эмоции вызвала у вас работа с тактильными материалами?»;

– тематический анализ художественных работ, созданных подростками. Оценивалась оригинальность, творческое решение, степень выраженности текстурных и фактурных элементов.

Количественные методы:

– методика «Художественно-познавательный интерес» Т.А. Барышевой позволила оценить уровень интереса учащихся к художественной деятельности по шкале от 0 до 10 баллов. По результатам констатирующего этапа средний показатель интереса у слабовидящих подростков составил 3,8 из 10 возможных, тогда как у подростков с нормальным зрением – 7,5 баллов.

Например, на вопрос «Интересны ли вам занятия художественной деятельностью?» положительно ответили 35% слабовидящих подростков и 85% подростков с нормальным зрением.

– модифицированная методика «Метод конвертов» Г.И. Щукина включала оценку учащимися собственной осведомлённости об искусстве, степени их вовлеченности в процесс творчества. Например, до реализации программы 75%

слабовидящих подростков указали на неуверенность в своих творческих способностях. Методика дала возможность количественно оценить степень сформированности художественно-познавательных навыков по трем уровням (низкий, средний, высокий). Исходно высокий уровень был зафиксирован только у 15% слабовидящих подростков;

- экспертные оценки:

– методика «Вернисаж» Т.А. Барышевой (оценка эмоциональной реакции на художественные произведения). Только 30% слабовидящих подростков смогли достаточно полно описать свои эмоциональные впечатления от предложенных репродукций известных картин, тогда как среди подростков с нормальным зрением этот показатель был 75%. Например, при показе репродукции картины Ван Гога «Звёздная ночь» слабовидящие подростки описывали базовые характеристики изображения («темно», «точки и линии»), в то время как подростки с нормальным зрением указывали на сложные эмоциональные ассоциации ("спокойствие", "тревога").

– художественно-экспрессивный тест (оценка оригинальности и выразительности художественных работ). Работы оценивались экспертами по пятибалльной шкале, где 1 балл – минимальная выразительность, 5 баллов – максимальная оригинальность и выразительность. Средний показатель оригинальности художественных работ слабовидящих подростков составил 2,7 балла из 5, а подростков с нормальным зрением – 4,5 балла.

– опросник «Что я знаю об искусстве» (оценка знаний о различных аспектах искусства) авторы Т.А. Барышева, Л.Ю. Савинова, Д.Е. Ершова. Средний показатель уровня знаний слабовидящих подростков составил 40%, в группе с нормальным зрением – 70%. Например, на вопрос «Какие виды художественных техник вам известны?» 80% слабовидящих подростков смогли назвать только одну технику (рисунок карандашом), тогда как подростки с нормальным зрением называли не менее трех техник (графика, акварель, скульптура и др.).

- экспериментальные процедуры (арт-эксперименты с применением фактурной живописи).

Таким образом, выбор методов и структуризация этапов исследования обеспечили логичность, последовательность и объективность при изучении особенностей развития художественного интеллекта и оценке эффективности педагогических условий, что было необходимо для достижения поставленных целей диссертационного исследования.

Результаты констатирующего этапа показали значительное отставание слабовидящих подростков в развитии художественного интеллекта по сравнению с их сверстниками с нормальным зрением. Это подтверждает необходимость

применения специальных педагогических условий и адаптированных методик в образовательном процессе.

Комплексный подход, включающий такие методы арт-терапии как традиционные техники рисования с использованием рельефных материалов (густая краска, глина, тканевые коллажи и пр.), позволил подросткам совместно с родителями создавать осязаемые образы и современные методики. Это стало еще одним доказательством эффективности применения фактурной живописи, которая дает слабовидящим и незрячим возможность «увидеть» картину руками, считывая текстуру и объем изображения пальцами. методы наблюдения, беседы и анализ творческих работ учащихся.

Качественный анализ рисунков подростков (сюжетных композиций, абстрактных фактурных работ) осуществлялся по ряду критериев: разнообразие используемых фактур и материалов, степень выразительности и оригинальности образов, композиционная целостность работы, эмоциональная насыщенность. Анкетирование проводилось дважды – в начале и в конце эксперимента. В опросниках участвовали учащиеся экспериментальной и контрольной группы. Анкета состояла из 15 вопросов, оценивающих уровень мотивации, удовлетворенность творческим процессом, самовосприятие творческих способностей и эмоциональное состояние участников [Глаголева А.Р., 2025, с. 73-75].

Результаты анкетирования показали, что 87% подростков указали на улучшение мотивации и удовлетворенности своей творческой деятельностью после применения тактильной методики. Также проводилось анкетирование родителей с целью выяснения изменений в отношении подростков к изобразительной деятельности, уровня их мотивации и уверенности в себе. Полученные данные соотносились с результатами контрольной группы слабовидящих сверстников, обучавшихся по традиционной программе изобразительного искусства с опорой преимущественно на зрительное восприятие.

Контент-анализ охватывал более 10 художественных работ участников исследования и осуществлялся по следующему пошаговому алгоритму. В результате контент-анализа было установлено, что около 80% работ имели выраженный рост сложности и художественной выразительности по сравнению с началом эксперимента, что подтверждает эффективность применённой методики. [Глаголева А.Р., 2025, с. 80-86].

Результаты и обсуждение.

В ходе исследования были получены убедительные данные о позитивном влиянии занятий фактурной живописью на развитие художественного интеллекта учащихся. Регулярные занятия существенно улучшили тактильное восприятие участников, что нашло отражение в возросшем качестве и сложности их

художественных работ. Например, учащиеся демонстрировали способность к более детализированному воспроизведению форм и текстур, уверенно различая грубые, гладкие, мягкие и жесткие поверхности. В результате педагогического наблюдения было зафиксировано, что подростки стали более свободно и активно экспериментировать с различными материалами, проявляя высокую степень заинтересованности и вовлеченности в процесс.

В буквальном смысле «искусство, которое можно трогать», открывает новые пути восприятия художественных образов: тактильная информация становится не менее значимой, чем визуальная. Вовлечение слабовидящих подростков в практику фактурной живописи сможет стимулировать их художественно-творческое воображение, расширить сенсорный опыт и повысить уверенность в собственных творческих действиях.

Таким образом цель нашего исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность средств фактурной живописи в развитии художественного интеллекта у слабовидящих подростков достигнута.

До начала занятий подростки демонстрировали ограниченные возможности в создании образов: схематичность, бедность деталей, страх перед экспериментом. Но уже через 10 занятий наблюдалась положительная динамика: композиции становились насыщеннее, оригинальнее, разнообразнее по материалам. Тактильная уверенность усиливала свободу самовыражения. Работы стали более разнообразными по содержанию и технике исполнения: учащиеся активно экспериментировали с различными материалами (например, смешивая краску с песком для получения шероховатой поверхности, накладывая мазки мастихином для рельефа и т.п.). Возросла осмысленность композиций – фигуры и объекты начали располагаться по всему полю листа, а не только в его центральной части, что свидетельствует о расширении «поля зрения» через тактильное исследование холста.

Важно отметить рост творческой инициативы учащихся. Нетрадиционные тактильные техники увлекали подростков, давали простор воображению и поощряли самостоятельные художественные решения.

Полученные в ходе занятий ощущения от фактуры (шершавость, гладкость, выпуклость и пр.) стимулировали возникновение новых образных ассоциаций. Некоторые ребята начали создавать рельефные работы абстрактного характера, стремясь выразить через текстуру определенные эмоции или понятия (радость – через плавные выпуклые линии, беспокойство – через ломкую, потрескавшуюся поверхность и т.д.). Таким образом, фактура стала для них новым языком самовыражения. Это созвучно мнению детского психотерапевта Вайрлета Оклендера о том, что «изобразительное творчество является мощным средством самоидентификации и проявления чувств ребенка».

По результатам анкетирования 87% участников отметили рост мотивации, 90% – уверенность в собственных способностях. Повысилась точность тактильного распознавания форм и текстур, что подтверждается количественными данными контент-анализа и результатами контрольных тестов, высказываниями самих учащихся, которые отмечали рост уверенности в собственных способностях и удовлетворенности от творческого процесса. Например, средний балл оценки тактильной проработки художественных работ изменился с 2,8 до 4,5 по пятибалльной шкале. Это подтверждает эффективность методики фактурной (тактильной) живописи, основанной на использовании разнообразных текстур и объемных материалов (гипса, пластилина, фактурных паст, тканей), которая была специально разработана для компенсации нарушений зрительного восприятия и активации тактильной чувствительности подростков в развитии способности подростков воспринимать и интерпретировать тактильные и визуально-тактильные художественные образы.

Субъективные отзывы участников и наблюдения педагогов и родителей подтвердили рост уверенности подростков в своих художественных возможностях. Если ранее многие сомневались в способности что-либо «красиво нарисовать» из-за проблем со зрением, то после опыта тактильного рисования у них появилось чувство успеха и гордости за созданные работы. В беседах ребята отмечали, что им стало «проще придумать и воплотить образ, когда его можно почувствовать руками». Родители замечали увеличение мотивации: учащиеся с нетерпением ждали уроков рисования, проявляли инициативу в подготовке материалов, предлагали собственные темы для работ. Кроме того, по словам родителей, возросла общая активность детей на других уроках, требующих творчества и воображения. Это подтверждает тезис о положительном перенесении эффекта художественных занятий на общее интеллектуальное развитие подростков.

Педагогическое наблюдение зафиксировало рост спонтанной инициативы, переход от подражательной к творческой стратегии, развитие ассоциативного мышления, появление абстрактных образов. Работы подростков демонстрировали не только художественную выразительность, но и глубокую эмоциональность. Рисование фактурными материалами задействует различные анализаторы (осязание, кинестетическое ощущение движений руки, остаточное зрение), что способствует формированию межсенсорных связей и активации мыслительной деятельности. Как отмечается в научных трудах, изобразительная деятельность для слабовидящих детей развивает не только специфические художественные навыки, но и влияет на формирование общих познавательных способностей.

Результаты нашего эксперимента согласуются с выводами специалистов по арт-педагогике. Таких как, Н. В. Резванова, которая указывает, что «использование арт-терапевтических методов (включая работу с нетрадиционными материалами)

не только благотворно влияет на эмоциональное состояние, но и стимулирует творческое развитие и социализацию слабовидящих учащихся».

Зарубежный опыт также свидетельствует в пользу практико-ориентированных подходов: по данным организации Art Beyond Sight., цель которой сделать визуальное искусство доступным для незрячих и слабовидящих людей, разрабатывающей образовательные программы с использованием мультисенсорных методов, таких как осязание и звук, «эффективность обучения незрячих искусству повышается при смещении акцента с результата на процесс творческого исследования и экспериментирования».

Творчество в большей степени связано с самим процессом, принятия решений и решения художественных задач, чем с получением «идеального» продукта. Данный подход создает условия для успешного обучения учащихся с нарушением зрения, поскольку подтверждает, что зрение не является обязательным для полноценного художественного опыта и самовыражения.

В нашем социальном проекте ориентация на процесс (игру с фактурами, поиск тактильных образов) действительно позволил подросткам свободнее проявлять себя, не боясь несоответствия видимому эталону.

Для наглядной иллюстрации возможностей тактильного искусства приведем фрагмент работы одного из участников эксперимента (рисунок 1). На рельефной картине, выполненной методом лепки глиной на холсте и тонированной темной краской, изображен человеческий лик с выразительными глазами. Поверхность полотна покрыта сеткой трещин и выпуклостей, которые можно ощутить пальцами. Такая фактура позволяет «прочитать» образ тактильно, подобно рельефным буквам Брайля, делая изобразительный сюжет доступным для восприятия на ощупь.

Подобные работы демонстрируют, что слабовидящие авторы способны создавать сложные художественные образы, опираясь на осязание и собственное воображение.

Рисунок 1. Пример фактурной живописи: фрагмент рельефного портрета, созданного слабовидящим подростком (образ можно воспринять тактильно благодаря трещиноватой фактуре поверхности).

Кроме индивидуального развития, занятия фактурной живописью способствуют и социальной интеграции. Совместное творчество с родителями помогает снять коммуникативные барьеры. Подростки с нарушением зрения ощущают себя полноправными художниками, чьи работы вызывают интерес и у зрячей аудитории. Организация выставок тактильных картин, открытых для всех желающих, служит одновременно просветительской и воспитательной задаче – общество становится более открытым к восприятию возможностей людей с инвалидностью, а сами ребята получают ценный опыт признания своих достижений. Таким образом, использование фактурной живописи имеет комплексный эффект: развитие художественного интеллекта слабовидящих сочетается с решением задач инклюзии и гуманизации образования.

Выводы

Фактурная живопись – эффективное средство развития художественного интеллекта у слабовидящих подростков. Она обеспечивает формирование сенсорного опыта, активизацию образного и креативного мышления, эмоционального самовыражения. Авторская программа доказала свою результативность в условиях дополнительного образования.

Регулярные занятия способствуют преодолению характерных для детей с нарушением зрения ограничений (схематизма, стереотипности образов, узости восприятия) за счет активации осязательного канала и вовлечения механизма «обучения через действие». Подростки учатся выражать свои мысли и чувства в

художественной форме, опираясь на доступные им ощущения, что ведет к раскрытию их творческого потенциала и самоактуализации.

Фактурная живопись доказала свою эффективность в комплексном развитии личности слабовидящих учащихся. Помимо совершенствования собственно художественных навыков (композиции, лепки, смешивания материалов), она вносит вклад в развитие общих интеллектуальных умений – наблюдательности, пространственного мышления, ассоциативности. Более того, творческая деятельность в специальном формате улучшает эмоциональное состояние подростков, служит средством психологической поддержки и социальной адаптации. Подростки, участвующие в исследовании, показали значительный прогресс в способности выражать свои мысли и эмоции посредством созданных ими композиций. Занятия способствовали преодолению внутренних психологических барьеров, связанных с нарушением зрения.

Еще одним важным результатом является доказанный позитивный эффект тактильной живописи на социальную адаптацию слабовидящих подростков. Через коллективные творческие занятия учащиеся развивали коммуникативные навыки, учились взаимодействовать в группе и адекватно воспринимать и давать конструктивную обратную связь по поводу художественных работ друг друга. Это способствовало формированию позитивной атмосферы взаимного принятия и уважения, а также повышению общего уровня комфортности учащихся в коллективе.

Анализ полученных результатов однозначно свидетельствует о необходимости и целесообразности интеграции методики фактурной живописи в специализированные и инклюзивные образовательные программы как перспективное направление арт-педагогики. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на углубленное изучение и разработку новых методических подходов и материалов для учащихся с разными типами нарушений зрения и разными возрастными категориями.

Для тифлопедагогов и преподавателей изобразительного искусства рекомендовано:

– Внедрение методики в программы инклюзивного и коррекционного образования; принять в разработку для учебно-методических материалов, адаптированных под тактильное восприятие: рельефные пособия, тактильные модели для копирования, наборы текстурных материалов для творчества и др.

– Подготовка педагогов, владеющих тактильными художественными техниками;

– Разработка рельефных пособий и тактильных учебных материалов;

– Проведение выставок, мастер-классов, творческих лабораторий для детей с ОВЗ.

Таким образом, художественный интеллект как педагогическая цель и личностный ресурс может и должен развиваться у слабовидящих подростков средствами, доступными им по восприятию — а именно через осязательное искусство, диалоговое творчество и педагогическую поддержку.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что предоставление слабовидящим подросткам возможностей для самореализации в искусстве наравне со зрячими сверстниками является важным условием их успешной социализации. Развитие художественного интеллекта средствами фактурной живописи не только обогащает внутренний мир особенных детей, но и способствует формированию инклюзивной культурной среды, где творчество доступно каждому.

Литература

1. *Агронина Н.И.* Развитие творческой деятельности лиц с нарушением зрения в условиях профессионального музыкального образования // Актуальные вопросы социальной реабилитации и интеграции инвалидов в общество: материалы межрегион. науч.-практ. конф. 2013. С. 75–78.

2. *Axel E.S., Levent N.S.* Art Beyond Sight: A Resource Guide. New York: AFB Press, 2003.

3. *Барышева Т.А.* Методика «Вернисаж». М.: Рос. гос. б-ка для слепых, 2005. — 32 с.

4. *Барышева Т.А.* Методика «Художественно-познавательный интерес». М.: Рос. гос. б-ка для слепых, 2004. — 28 с.

5. *Барышева Т.А., Савинова Л.Ю., Ершова Д.Е.* Анкета «Что я знаю об искусстве». М.: Рос. гос. б-ка для слепых, 2003. — 24 с.

6. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Искусство, 1925. — 280 с.

7. *Гарднер Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта = Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence. М.: Вильямс, 2007. — 512 с.

8.*Глаголева А.Р.* Развитие художественного интеллекта у слабовидящих подростков средствами фактурной живописи: магистерская дис. СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2025. — 92 с.

9.*Гладких Л.П.* Как научить слабовидящего ребенка декоративному рисованию // Дефектология. 1993. № 3. С. 59–64.

10. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. — 240 с.

11. *Космовская М.Л., Лаптева В.А.* Музыка в современной школе: проблемы и перспективы // Материалы науч.-практ. Интернет-конф., посвящ. 90-летию со дня рождения Г. В. Свиридова / под ред. М. Л. Космовской, В. А. Лаптевой. — 2005.

12. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981. — 191 с.

10. *Медведева Е.А.* и др. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М.: Академия, 2001.

13.Особенности преподавания изобразительного искусства слепым и слабовидящим обучающимся / сост. Е.Е. Врублевская, Е.И. Крылова, А.А. Тальнишних. — СПб.: ГБОУ школа-интернат № 1 им. К.К. Грота, 2020. – 43 с.

14. Резанова Н. В. Методика преподавания ИЗО для слабовидящего ребенка. — Светлый, 2010.

15. *Хохлова А.А.* Арт-терапия в развитии художественных способностей слабовидящих детей // Молодой ученый. 2017. № 50 (184). С. 238–240. — URL: https://moluch.ru/archive/184/47302/ (дата обращения: 25.03.2025).

16. *Щукин Г.И.* Методика «Метод конвертов». М.: Рос. гос. б-ка для слепых, 2002. — 30 с.

НЕЙРОМОТОРИКА КАК СРЕДСТВО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Нуфтулаева Эмине Наримановна

студент 3 курса
кафедры Специального (дефектологического) образования
Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова,
Симферополь, Республика Крым, Россия

Якубова Фериде Рустемовна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры СДО
Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова
Симферополь, Республика Крым, Россия

Канцедайлова Татьяна Николаевна

заместитель директора по УВКР
МБОУ СКОШ «Надежда»
Симферополь, Республика Крым, Россия

E-mail: eminenuftulaeva@gmail.com

Аннотация. В данной работе представлено развитие межполушарного взаимодействия, дано определение понятию «нейромоторика». Значение нейромоторных нарушений, на мой взгляд, является ключевым для определения возможности направленного коррекционного вмешательства в работе с детьми, имеющими физические дисфункции.

Ключевые слова: нейромоторика, головной мозг, межполушарные связи, обучающиеся, интеллектуальное развитие, психомоторное и сенсорное развитие.

Нейромоторика – это особый комплекс упражнений мелкой моторики, направленный на развитие и оптимизацию функциональных систем мозга. Интеллектуальное развитие ребенка начинается с движений. Сначала ребенок учится управлять своим телом: переворачивается, ползает, ходит. Все эти базовые

двигательные действия дают развитие его мозговым структурам. Более мелкие движения, в свою очередь, определяют формирование более сложных процессов: познавательных и психических [4].

При несформированности межполушарного взаимодействия не происходит полноценного обмена информацией между правым и левым полушариями. При этом правое полушарие, осуществляя чувственное восприятие, дает необходимые образы для последующего абстрактно-логического анализа левому полушарию. В нем определяются сходство и различие между предметами, явлениями, событиями, обрабатывается речевая информация [1].

Правое и левое полушарие связаны с организацией движения в противоположной стороне тела, а также с приемом и переработкой всей зрительной, слуховой, тактильной, кинестетической информации, поступающей из противоположной половины тела. Такое разделение функций обеспечивает взаимную дополняемость работы полушарий [2].

Мелкая моторика напрямую связана с развитием когнитивных способностей и речи, именно поэтому очень важно уделять внимание этому аспекту развития ребенка. Нарушения работы ствола и мозжечка могут проявляться в виде неуклюжести, нарушения баланса и координации движений, особенно у детей с задержкой психического развития, задержкой психоречевого развития, умственной отсталостью и поражениями ЦНС. Мозжечковая стимуляция представляет собой специальный комплекс упражнений, позволяющих развивать головной мозг, в том числе и участки, отвечающие за формирование высших психических функций [5].

Основной принцип нейромоторики – это одновременная синхронная работа обеих рук, при этом каждая из которых выполняет свое задание. Именно при таких упражнениях тренируется согласованная работа двух полушарий мозга. При регулярном выполнении перекрестных движений образуются новые волокна, связывающие полушария головного мозга, что способствует развитию высших психических функций, в особенности процессов мышления и речи [3].

Через интересные и занимательные интересные нейропсихологические игры, упражнения, нейрогимнастику и нейрографику решаются следующие задачи:

• Ребенок учится чувствовать пространство свое тело.

• Развивается зрительно-моторная координация (глаз-рука, способность точно направлять движение)

• Формируется правильное взаимодействие ног и рук.

• Развивается слуховое и зрительное внимание.

• Ребенок учится последовательно выполнять действия.

Специально организованные коррекционно-развивающие занятия по психомоторному и сенсорному развитию создают необходимые предпосылки для формирования высших психических функций и являются базовыми для успешного овладения многими видами деятельности, возможности дальнейшего обучения. Эти занятия включают физическую активность, развитие общей и мелкой моторики, координации движений, равновесия и пространственного восприятия, а также тактильно – двигательное восприятие, кинетическое развитие и контролируемую стимуляцию чувств, что позволяет детям лучше осознавать свое окружение и способствует формированию саморегуляции.

Психомоторное развитие подразумевает интеграцию когнитивных и физических способностей, включая координацию, баланс и мелкую моторику. Для детей с интеллектуальными нарушениями развитие этих навыков имеет решающее значение, поскольку оно позволяет им участвовать в повседневной деятельности, взаимодействовать с окружающей средой.

Сенсорное развитие – способность обрабатывать и интерпретировать информацию, полученную через органы чувств (осязание, вкус, обоняние, зрение, слух). Для детей с интеллектуальными нарушениями сенсорная интеграция чаще является сложной задачей, так как у них наблюдается задержка обработки сенсорной информации (требуется больше времени для интерпретации и реагирования на сенсорные стимулы), проявляется сверхчувствительность (гиперчувствительность или гипочувствительность к внешним раздражителям), трудности в понимании невербальной коммуникации. Все эти сложности влияют на способность понимать окружающую среду и эффективно реагировать на нее.

Занятие по психомоторному и сенсорному развитию включают в себя игры и игровые упражнения на разные виды деятельности, тем самым повышается познавательная мотивация и учебная активность ребенка.

Основные направления работы по психомоторному и сенсорному развитию:

1. Упражнения с элементами основных движений (ходьба, бег, лазанье, прыжки, метание; упражнения со спортивным инвентарем (мячи, ленты, гимнастические палки, обручи, кегли и др.).

2. Упражнения на балансировку (ходьба на бревне, стояние на одной ноге или выполнение поз йоги, требующих равновесия, упражнения на балансировочной доске).

3. Двигательные упражнения по инструкции взрослого (данные упражнения позволяют формировать саморегуляцию).

4. Упражнения на зрительно-моторную, слухо-моторную координацию (игры «Повтори позу», «Делай как я», «Слушай и повторяй», «Попади в мишень», «Кольцебросс», «Дартс»).

5. Упражнения на развитие мелкой моторики:

- работа с ножницами (правой и левой рукой);
- игры с мелками предметами, нанизывание пуговиц, бусинок, бисера;
- сортировка круп, камушек, пуговиц, желудей, фишек и др., сортировка с помощью пинцета;
- игры с прищепками, мозаикой, конструкторами;
- работа с пластилином, глиной;
- игры с мячиками для антистресса;
- игры с су-джок, массажными мячами;
- аппликация из разного материала (бумага, ткань, вата и др.) разными техниками (обрывная, ленточная, силуэтная и др.);
- лепка из разного материала (тесто, пластилин, глина);
- конструирование из бумаги «Оригами».

6. Упражнения на развитие тактильного восприятия («Поймай игрушку», «Волшебный мешочек», «Узнай фигуру», «Почтовый ящик», «Найди пару», «Отгадай букву (цифру)» и др.).

7. Упражнения на развитие кинестетических и кинетических восприятия:

- игры-подражания (имитация): «Бабачка летает», «Мячик подпрыгивает», «Маятник раскачивается» и др.;
- игры на восприятие предметов в движении: игры в воображаемые снежки, камушки; передача по кругу воображаемого предмета (мяч, флажок и др.), рисование орнамента в воздухе и др.;
- игры на восприятие команды в движении: «Стоп-сигнал», «Противоположное действие», «Сделай по картинке и замри», «Слушай бубен» и др.;
- упражнения, помогающие расслабиться, снять мышечное напряжение: «Хлопай и качайся», «Штанга», «Шалтай-Болтай», «Жарко-Холодно» и др.;
- упражнения, способствующие преодолению скованности, двигательной пассивности, развитию выразительности движений «Пешеходы идут», «Выразительные движения», «Зоопарк» и др.

8. Сенсорные бассейны (с разными наполнителями).

9. Игры с песком (кинестический, кварцевый песок).

10. Создание «полосы препятствий»: набор заданий (препятствий) с различными двигательными и сенсорными станциями, такие как ползание по туннелю, попадание в мишень, прыжки на батуте, сортировка мячей, поиск пары и др.

Систематические коррекционно-развивающие занятия по психомоторному и сенсорному развитию оказывают положительное влияние на развитие высших психических функций детей с интеллектуальными нарушениями: значительно расширяются объем и концентрация внимания, учащиеся овладевают простыми, но необходимыми приемами запоминания и сохранения информации в памяти, значительно обогащается словарный запас, формируются умения оформлять в словесной форме свои суждения, объяснения.

Как известно, правое полушарие связано с левой рукой и отвечает за мыслительные процессы, а левое полушарие связано с правой рукой и отвечает за речевые процессы. И для более совершенной работы мозга в целом требуется развитие их взаимосвязи между собой. Межполушарное взаимодействие является основой интеллекта. Совершенствование координации движений рук и пальцев рук способствует развитию мозжечка и межполушарных взаимодействий, что необходимо для процесса обучения.

Литература

1. *Ильин Е.П.* Психомоторная организация человека. М: Академия, 2003. – 190 с.

2. *Корягина Ю.В.* Восприятие времени и пространства в спортивной деятельности. М: Теория и практика физической культуры, 2006. – 214 с.

3. *Логвина Е.Н.* Нейромоторика: Уникальный инструмент интеллектуального развития. М.: АСПИ, 2021.106 с.

4. *Холодов Ж.К.* Теория и методика физического воспитания и спорта. М.: Академия, 2004. – 480 с.

5. *Шутова Н.Г.* Системная комплексная логоритмика в коррекции заикания у детей и взрослых. Ульяновск: Академия речи, 2017. – 33 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭКОТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СЕНСОМОТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Маркова Ирирна Ивановна

кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедры коррекционной психологии и педагогики
психолого-педагогического факультета
Воронежского государственного педагогического университета,
Воронеж, Россия

E-mail: irivmark@mail.ru

Овчаренко Мария Романовна

студент психолого-педагогического факультета
Воронежского государственного педагогического университета,
Воронеж, Россия

E-mail: mariiar7734@yandex.ru

Пилипенко Диана Владимировна

студент психолого-педагогического факультета
Воронежского государственного педагогического университета,
Воронеж, Россия

E-mail: dian.pilipenko@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается сенсомоторная деятельность детей раннего возраста. Показаны особенности ее развития у детей с интеллектуальной недостаточностью. В качестве одного из эффективных средств развития сенсомоторного развития авторы рассматривают занятия с использованием средств экотерапии. В статье показаны возможности применения экотерапевтических методов для развития сенсомоторной деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: ранний возраст; дети с интеллектуальной недостаточностью; экотерапия; сенсомоторная деятельность.

Сенсомоторная деятельность детей раннего возраста (1-3 года) создает условия для того, чтобы развивались их сенсомоторные способности. Значение сенсомоторного развития огромно.

В этом возрасте органы чувств продолжают активно формироваться. Восприятие доминирующий познавательный процесс. Постигается окружающий мир. Постепенно складываются представления о таких внешних свойствах предметов, как величина, форма, цвет, запах, вкус, положение в пространстве. Развивается мелкая моторика рук. Развивается предметно-действенное мышление.

Для полноценного познания окружающего мира необходим определенный уровень развития восприятия. Важно уметь обследовать, изучать предметы: рассматривать, ощупывать, нюхать, слушать и т.д.

Успешность и эффективность развития ребенка в раннем возрасте зависит от количества задействованных сенсорных систем. В современном мире технологизация негативно влияет на сенсомоторный опыт и создает его дефицит, замещая его визуальными и цифровыми образами.

Т.Н. Морозова отмечает, что у ребенка с ОВЗ развитие сенсомоторной сферы значительно отстает по срокам формирования и происходит чрезвычайно неравномерно.

У детей с интеллектуальными нарушениями возникают проблемы в том, чтобы правильно обработать сенсорную информацию. Может наблюдаться либо гиперчувствительность, либо гипочувствительность к некоторым стимулам. Одни дети будут постоянно искать источники новых ощущений, а другие защищаться от них, избегать. Возникают затруднения во взаимодействии с внешним миром.

Проявляется задержка в развитии сенсорных функций: трудности с различением цветов, форм, размеров, текстур; проблемы с восприятием пространственных отношений и схемы тела также распространены. Двигательные навыки неловкие, нескоординированные, с пониженным или повышенным мышечным тонусом. Возможно появление повторяющихся, нецелесообразных движений (стереотипий), что может свидетельствовать о незрелости нервной системы [2].

Т.П. Высокова, рассматривая процесс формирования сенсомоторных навыков у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, обращает внимание на необходимость стимулирования сенсорных функций (зрение, осязание, слух, обоняние и т.д.); развитие мелкой моторики, поощрение двигательной активности. Важным является снятие мышечного напряжения,

достижение психоэмоционального равновесия. Это важно для хорошего самочувствия детей. Взрослым нужно стимулировать у них желание экспериментировать, выполнять действия самостоятельно. Необходимо обеспечивать хорошую работоспособность детей. Особое внимание требуется уделять развитию высших психических функций [1].

Большим потенциалом для развития сенсорно-моторной деятельности детей раннего возраста обладают методы экотерапии. В 1996 году Ховард Клайнбелл, который является профессором теологического университета Гаррета, заявил о том, что экологическая терапия реализуется как самостоятельное направление. В современном мире экологическая терапия является комплексом различных методов «физического и психологического целебного воздействия, основанных на контакте человека с природной средой» [3].

Экотерапия – это методы исцеления природой, которые могут заменить всевозможные современные игрушки, благодаря своей тактильной насыщенности. Так как при работе с природными материалами используются всевозможные сыпучие, аромоматериалы и цвета, которые воздействуют на ребенка одновременно. Например, дети с расстройством аутистического спектра часто избегают контакта с землей или песком, однако на занятиях по экотерапии они с удовольствием взаимодействуют с растениями, которые стимулируют тактильные и обонятельные ощущения.

Экотерапия позволяет ребенку понять, какая поверхности материала, его форма, цвет и другие свойства. Дети осознают, какие у материала возможности, что из него можно сконструировать по образцу. Со временем происходит перенос освоенного способа действия в новые условия. У детей возникает желание изучать формы осязательно-двигательным и зрительным путём.

Для развития сенсорномоторных действий можно использовать следующие приемы.

Дорожка из природных материалов для детей изготавливается из уложенных определённым образом экологически чистых материалов. Наступая на них ногами, ребенок развивает свои тактильные ощущения. Она позволяет задействовать все сенсорные анализаторы. Дорожка дает возможность самостоятельно обследовать предметы, дети учатся сравнивать, группировать и классифицировать объекты по цвету, форме и величине.

Работа с глиной имеет важное значение для развития сенсомоторной деятельности, так как развивает координированные движения рук и тонкие движения пальцев, тактильные ощущения. Кроме того, работа с глиной формирует опыт тактильного восприятия. Ребенок постигает такие свойства, как «мягкий или

твёрдый», «тёплый или холодный», «мокрый или сухой». Это стимулирует развитие сенсорной чувствительности и помогает ребёнку более точно воспринимать информацию через осязание.

Тактильно – кинестетическая чувствительность развивается в ходе занятий по акватерапии, где совершенствуется мелкая моторика и зрительно-моторная координация. Следовательно, это является показателем общего физического и двигательного развития. Тем самым, дети начинают осознавать и классифицировать свои ощущения, формируется самоидентификация, которая включает в себя развитие высших психических функций.

Занятия с природными материалами (желуди, шишки, веточки) позволяют знакомить детей с формами и свойствами материалов, развивать воображение посредством создания из них украшений, музыкальных инструментов и т.д. (закрепление цвета, формы, развитие слухового восприятия). Значение работы с листочками в раннем школьном возрасте для развития сенсомоторной деятельности заключается в следующем: обучение соотносить листочки по цвету и величине; закрепление знаний о цветах; развитие умения подбирать пары на основе сходного сенсорного признака.

При игре с камнями различной формы дети закрепляют тактильные ощущения: гладкий, шероховатый, острый, закругленный.

В ходе изготовления поделок из ракушек дети знакомятся с их различными формами (овальная, удлинённая и т.д.), с состоянием предмета (сухой, мокрый и т.д.).

Полезно играть в распознавание звуков и запахов. Дети на слух могут угадывать шум льющейся воды, шуршание шишки, звуки ломающихся веток. В ходе экспериментов с запахами дети различают запахи, например, сосновой смолы, цветка, лука, чеснока. Можно говорить о запахах, которые нравятся ребятам или не нравятся, об образах, которые они навевают. Дети фантазируют, предполагают, какой будет жизнь, если перестать чувствовать запахи. Предлагается перечислить 10 предметов без запахов.

Таким образом, разнообразие сенсорного материала, его естественность и натуральность, доступность, широкие возможности использования, эмоциональная насыщенность занятий и др. способствуют эффективному развитию сенсомоторной деятельности у детей раннего возраста с интеллектуальной недостаточностью. Реалистическое и чувственное познание связей и представлений формируется за счет процесса экотерапевтических занятий, где с использованием природных материалов, совершенствуется синтез и анализ сенсорных признаков.

Литература

1. *Высокова Т.П.* Сенсомоторное развитие детей раннего возраста. Волгоград: Учитель, 2020. – 79 с.

2. *Морозова Т.Н.* Сенсомоторное развитие детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровье // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». 2014. № 1. С. 247-252.

3. *Шабанов Л.В.* Средовой подход в психологии и его роль в формировании толерантных экологических пространств // Сибирский психологический журнал. 2004. № 20. С. 71-75.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ (ЖИЗНЕННЫХ) КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Войнова Анастасия Игоревна,

аспирант 1 года обучения Института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета, директор МКОУ Чикская СОШ № 6 имени Д.К. Потапова, Барнаул, Россия

E-mail: wojnowa90@mail.ru

Аннотация. в статье обосновывается целесообразность формирования социальных (жизненных) компетенций обучающихся с нарушением интеллекта; рассматривается состав указанных параметров; дана характеристика социальных навыков, которые важны для подростков с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: социальные (жизненные) компетенции, компетентность, образовательная деятельность, учащиеся 5-6 классов с умственной отсталостью легкой степени, социальная адаптация, инклюзивное образование.

В современном обществе мы наблюдаем поступательное развитие в различных аспектах человеческой деятельности, включая педагогическую науку. Прогресс в этой области направлен на улучшение образовательного процесса. Правильно разработанные и примененные педагогические технологии должны обеспечить достижение учащимися заранее определенных образовательных целей. Однако для этого необходимо перейти от теоретического понимания технологии к ее практическому использованию. Таким образом, с помощью этих методик дети эффективно усваивают знания и навыки [2].

Образовательный процесс для детей с интеллектуальными нарушениями становится более сложным из-за их индивидуальных интеллектуальных и физических особенностей. Это подчеркивает необходимость разработки и реализации специализированной коррекционно-развивающей среды, которая будет способствовать созданию оптимальных условий для коррекции их недостатков в развитии.

При этом современная система образования призвана соответствовать индивидуальным образовательным потребностям личности, а именно: потребности в полноценном личностном становлении и развитии – с учетом индивидуальных особенностей, интересов и мотивов; потребности в органичном вхождении личности в социальное окружение и активном участии в жизни общества; потребности в развитии универсальных трудовых и практических умений, готовности к выбору профессии. Создание в школах возможностей для удовлетворения этих индивидуальных образовательных потребностей становится одной из основных задач образования [2].

При этом проблемы организации формирования социальных (жизненных) компетенций учащихся 5-6 классов с умственной отсталостью легкой степени в процессе образовательной деятельности требуют более подробного исследования и изучения.

Таким образом, было выявлено противоречие:

– между возможностями, предоставляемыми современному образовательному учреждению и трудностями в формирования социальных (жизненных) компетенций учащихся 5-6 классов с умственной отсталостью легкой степени в процессе образовательной деятельности;

– между необходимостью овладения педагогами умений организовывать работу с учащимися 5-6 классов с умственной отсталостью легкой степени в процессе образовательной деятельности и недостаточной мотивацией для этого;

– между необходимостью совершенствования умений педагогов формировать социальные (жизненные) компетенции учащихся 5-6 классов с умственной отсталостью легкой степени в процессе образовательной деятельности и недостаточной изученностью условий организации и осуществления данного процесса на базе образовательного учреждения.

Проблема исследования заключается в необходимости изучения условий организации и осуществления формирования социальных (жизненных) компетенций учащихся 5-6 классов с умственной отсталостью легкой степени в процессе образовательной деятельности.

Цель исследования: разработать и обосновать эффективность модели формирования социальных (жизненных) компетенций учащихся 5-6 классов с умственной отсталостью легкой степени в процессе образовательной деятельности.

В результате теоретического анализа литературы по теме исследования были сделаны следующие выводы.

Включение детей с особыми образовательными потребностями (детей с инвалидностью, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей с особенностями развития) в образовательный процесс школы – это новый подход для российского образования [3].

В ходе интеграции в общество детям с особыми потребностями приходится не только приспосабливаться к существующим жизненным условиям, но и активно менять их. Социальная адаптация личности – это специфический процесс, в ходе

которого ребенок развивается через комплексное взаимодействие с внешней и внутренней средой. Важнейшей составляющей данного процесса является активная вовлеченность будущего взрослого в природные и социальные условия его существования, что позволяет ему не только адаптироваться, но и совершенствовать свои личностные характеристики [6].

Поэтому одним из основных результатов инклюзивного образования становится формирование жизненных навыков, или социальных компетенций (навыков взаимодействия, взаимопомощи, продуктивной деятельности и т.д.). [5].

Вместе с тем возникают следующие проблемы: как добиться эффективности формирования социальных (жизненных) компетенций детей с умственной отсталостью легкой степени в рамках инклюзивного образования? какие условия должны быть созданы, чтобы эти дети были вовлечены во взаимодействие наравне с детьми без особенностей здоровья?

Социальные навыки занимают центральное место в процессе формирования и социализации детей, способствуя их общему благополучию и улучшению качества жизни в будущем. Поэтому особенно важно развивать их у детей с интеллектуальными нарушениями.

Процесс формирования социальных компетенций у таких детей представляет собой сложную задачу, требующую комплексного подхода и индивидуальной настройки методик с учетом уникальных особенностей каждого ребенка.

Образование для детей с интеллектуальными нарушениями имеет особую значимость по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Это обусловлено тем, что дети с когнитивными ограничениями сталкиваются с трудностями в самостоятельном восприятии, обработке, запоминании и использовании информации из окружающего мира. Ключевым фактором успешного развития и адаптации таких детей к окружающей среде является особенно тщательно организованный процесс обучения.

Умственная отсталость сопровождается нарушениями высших психических функций, затрагивающих рефлексию и регуляцию поведения, что находит выражение в дефектах познавательных процессов, включая восприятие, мышление, память, воображение, речь и внимание. Кроме того, эмоционально-волевая сфера, моторные навыки и развитие личности в целом также подвергаются негативному влиянию.

Социализация личности – это сложный и непрерывный процесс адаптации индивида к социальному окружению. В ходе этого процесса человек осваивает социальные роли, нормы и ценности общества, становясь его полноправным членом. Процесс социализации неразрывно связан с коммуникативными навыками. Социализация лиц с ментальными нарушениями представляет собой достаточно сложный процесс, в котором человек осваивает социально значимые нормы и ценности, а также стереотипы поведения. Такие люди нуждаются в особом уходе и поддержке со стороны социальных работников, государства и общества в

целом. От успешности процесса социализации зависит: сможет ли человек с ментальными нарушениями стать частью общества, устроиться на работу, найти друзей, завести семью [4].

Социальные навыки относятся к набору способностей, которые позволяют людям общаться, взаимодействовать и взаимодействовать с другими людьми позитивным и осмысленным образом. Эти навыки охватывают широкий спектр поведения, включая активное слушание, эмпатию, общение, сотрудничество, решение проблем, эмоциональную регуляцию, самосознание, уважение, гибкость и разрешение конфликтов. Обучение социальным навыкам имеет решающее значение, поскольку они формируют основу для успешных отношений и способствуют общему социально-эмоциональному благополучию.

А. Активное слушание.

Активное слушание – это фундаментальный социальный навык, который подразумевает полное взаимодействие с говорящим и понимание его сообщения. Он требует полного внимания, поддержания зрительного контакта и соответствующей реакции. Обучая активному слушанию, мы можем способствовать лучшему общению и более глубоким связям.

Б. Эмпатия.

Эмпатия - это способность понимать и разделять чувства других. Она играет важную роль в построении крепких отношений, способствуя пониманию, состраданию и связи. Обучение эмпатии помогает людям развивать чувство перспективы и способствует доброте и вниманию к другим.

В. Коммуникация.

Эффективная коммуникация необходима для построения крепких отношений. Она включает в себя как вербальные, так и невербальные навыки, такие как четкая артикуляция, активное слушание, язык тела и тон голоса. Обучая эффективной коммуникации, мы помогаем людям выражать себя уверенно и лучше понимать других.

Г. Сотрудничество.

Сотрудничество – это способность работать сообща с другими для достижения общей цели. Оно подразумевает активное участие, компромисс и уважение к различным точкам зрения. Обучение сотрудничеству помогает людям развивать навыки командной работы и воспитывает чувство единства и общей ответственности.

Д. Решение проблем.

Навыки решения проблем необходимы для эффективного преодоления трудностей и конфликтов. Обучая людей конструктивному подходу к проблемам, мы помогаем им находить решения, принимать обоснованные решения и преодолевать препятствия.

Е. Эмоциональная регуляция.

Эмоциональная регуляция относится к способности управлять эмоциями и выражать их соответствующим образом. Она включает в себя распознавание и

понимание своих эмоций, а также контроль импульсивных реакций. Обучая эмоциональной регуляции, мы помогаем людям развивать устойчивость, справляться со стрессом и поддерживать здоровые отношения.

Ж. Самосознание.

Самосознание – это способность распознавать и понимать собственные мысли, чувства и поведение. Оно включает в себя самоанализ, самооценку и глубокое понимание личных сильных и слабых сторон. Улучшая навыки самосознания, люди могут развить сильное чувство идентичности и делать осознанный выбор в своих отношениях.

З. Уважение.

Уважение – основа здоровых отношений. Оно подразумевает отношение к себе и другим с добротой, вниманием и сочувствием. Обучая уважению, мы способствуем позитивному взаимодействию, пониманию и признанию разнообразия.

И. Гибкость.

Гибкость – это способность адаптироваться к изменениям, разным точкам зрения и неожиданным ситуациям. Она подразумевает открытость, готовность идти на компромисс и способность видеть альтернативы. Принимая гибкость, люди могут легко ориентироваться в социальных взаимодействиях и отношениях.

К. Разрешение конфликтов.

Навыки разрешения конфликтов необходимы для поддержания здоровых отношений. Они включают в себя поиск мирных и конструктивных решений разногласий и конфликтов. Обучая разрешению конфликтов, мы помогаем людям эффективно общаться, понимать различные точки зрения и разрешать конфликты уважительным образом.

Таким образом, обучая активному слушанию, эмпатии, общению, сотрудничеству, решению проблем, эмоциональной регуляции, самосознанию, уважению, гибкости и разрешению конфликтов, мы помогаем людям успешно ориентироваться в социальных взаимодействиях и строить значимые связи. Внедрение этих навыков в повседневную жизнь может привести к более счастливым, здоровым отношениям и общему социально-эмоциональному благополучию.

Следовательно, подход, включающий в себя перечисленные навыки, является своего рода связью между полученными знаниями и реальной жизнью, что очень важно для активной социальной адаптации детей с нарушением интеллекта.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» //

Официальный интернет-портал правовой информации (www.pravo.gov.ru). (дата обращения: 5 февраля 2015 г.).

2. *Бабкина Н.В.* Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2017. Том 6. № 1. С. 138-156.

3. *Выготский Л.С*. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – Москва: АСТ, 2010. – 678 с.

4. *Коробейников И.А*. Нарушения развития и социальная адаптация : монография [Текст] / И.А. Коробейникова. – Москва : ПЕР СЭ, Ай Пи Ар Медиа, 2024. – 192 с.

5. *Михальчи Е.В.* Инклюзивное образование [Текст]: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / Е. В. Михальчи. – Москва : Юрайт, 2017. – 177 с.

6. *Резепов И.Ш.* Общая психология: учебное пособие / Резепов И.Ш. – Москва: Ай Пи Ар Медиа, 2025. – 111 с.

СПЕЦИФИКА УСТАНОВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОНТАКТА С ДЕТЬМИ С РАС

Соловых Наталья Андреевна

студент 2 года обучения
Института психологии и образования
Казанского (Приволжского) Федерального Университета,
Казань, Россия

E-mail: nata_solovykh@mail.ru

Васина Вероника Викторовна

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии и педагогики специального образования
Института психологии и образования
Казанского (Приволжского) Федерального Университета,
Казань, Россия

E-mail: virash1@mail.ru

Аннотация. Данная статья направлена на изучение особенностей установления эмоционального контакта с детьми расстройством аутистического спектра (РАС). В работе рассматриваются ключевые аспекты взаимодействия с детьми с РАС, в том числе особенности их восприятия. В статье представлены практические рекомендации для родителей и специалистов, работающих с детьми с РАС. Настоящая статья может быть полезна для специалистов в области психологии и педагогики, а также для родителей, имеющих детей с РАС.

Ключевые слова: Эмоциональный контакт, восприятие, дети, специфика, аутизм.

В настоящее время инклюзивное образование развивается в достаточно интенсивном темпе. На данный момент, в соответствии с действующим законодательством (Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 28.02.2025) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2025) дети, имеющие РАС, получают право обучаться в обычных

общеобразовательных школах и садах и, как следствие, появляется необходимость в умениях и навыках работы с такими детьми, в установлении эмоционального контакта с ними [3, 4].

Дети с РАС – это целый спектр нарушений развития, характеризующийся различными проявлениями своеобразия эмоциональной, волевой и когнитивных сфер поведения в целом. Как одни из наиболее ярких внешних проявлений данного синдрома можно выделить трудности самих детей в установлении эмоционального контакта или его отсутствие [3].

Цель исследования: изучить различные степени эмоционального отстранения, возможностей установления зрительного контакта, способов вызова эмоциональной реакции. Выборку исследования составят дети, посещающие детский сад КФУ для детей с РАС «Мы вместе». Основной метод на первом этапе исследования – это структурированное наблюдение с заполнением карт-протоколов.

Непонимание причинно-следственной связи между поведением и подкреплением, отсутствие базовых навыков (подражание, следование инструкциям, обучающее поведение, сотрудничество) определяют сложности работы с детьми с аутизмом. Хотя такой ребенок способен многое понимать самостоятельно, научить его чему-либо, привлечь его внимание вызывает много трудностей. Оставшись в одиночестве он доволен и спокоен, но в большинстве случаев не откликается на свое имя, не реагирует на просьбы. Чем больше с ним пытаются взаимодействовать, тем больше он уходит от контакта и тем более выраженными становятся его стереотипные действия и самоагрессия [1].

Первое, что необходимо сделать, начиная работу с таким ребенком, – это установить эмоциональный контакт, доброжелательные отношения, теплоту, что не всегда есть даже с родителями. Прежде всего специалисту необходимо знать, когда ребенок не хочет общаться, а когда не может. Для этого необходимо завоевать доверие ребенка, заставить его забыть негативный опыт контакта, восстановить и закрепить потребность в эмоциональном, спокойном, позитивном общении.

Специалист, который работает с аутичным ребенком, должен представлять себе не только клинические признаки данного синдрома, но и особенности поведения ребенка. Прямой разговор, пристальный взгляд или другие способы общения могут произвести на них очень сильное впечатление и заставить их чувствовать себя неловко. В результате дети могут полностью избегать общения или даже уклоняться от него. Чтобы создать необходимый контакт, важно скорректировать ситуацию так, чтобы общение было максимально комфортным для ребенка. Важно подкреплять общение положительными впечатлениями

(стимулами). Согласно современным представлениям, дети с РАС скорее не могут, чем не имеют желания вступать в контакт с другими людьми.

Чтобы научить ребенка с расстройством аутистического спектра зрительному контакту за относительно короткое время, нужно забыть простые слова поощрения, такие фразы как «посмотри мне в глаза» или подобные просьбы. Также нельзя прикасаться к лицу или поворачивать голову, чтобы установить зрительный контакт.

Для поддержания устойчивого эмоционального контакта с ребенком с РАС рекомендуется применять метод позитивного эмоционального сопровождения действий, включающий вербальное комментирование и объяснение их смысла. Данный подход способствует формированию специализированной предметно-развивающей среды, стимулирующей социальную ориентированность и снижение проявлений аутистической защиты. В результате у ребенка наблюдается усиление интереса к окружающему миру и повышение вовлеченности в коммуникативные процессы.

Однако необходимо учитывать сохраняющуюся гиперчувствительность детей с РАС к прямым взглядам, громким звукам и резким движениям. Игнорирование этих сенсорных особенностей может привести к регрессу в поведении и усложнению процесса установления контакта в дальнейшем [2].

Проведенный анализ позволяет выделить ключевые компоненты эффективного формирования эмоционального контакта с детьми с расстройством аутистического спектра:

1. Систематическое использование адаптированного вербального сопровождения, обеспечивающего осмысление ребенком собственной деятельности.
2. Формирование компетенции в области распознавания минимальных вербальных и невербальных маркеров, отражающих состояние психоэмоционального напряжения у ребенка.
3. Ориентация на актуальный уровень психического развития ребенка при построении коммуникативного взаимодействия, а не на его номинальный возрастной показатель.
4. Организация развивающей среды, сочетающей эмоциональную поддержку с четко структурированными требованиями, что способствует оптимальному развитию когнитивных и социальных навыков.

Установлено, что дети с РАС из детского сада КФУ «Мы вместе» имеют различные степени эмоционального отстранения, возможности установления зрительного контакта, проявления эмоциональных реакций. В дальнейшем качественные индивидуальные результаты предстоит выразить количественно,

проанализировать и составить программу коррекции установления эмоционального контакта с детьми с РАС.

Литература

1. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок: пути помощи. М.: «Теревинф», 1997. – 341 с.

2. *Роберт Ш.* Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analisis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / пер. с англ. З. Измаиловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова. Екб.: «Рама Паблишинг», 2013. – 208 с.

3. Методическое сопровождение деятельности специалистов, работающих с детьми с РАС: методические рекомендации / Сост.: И.А. Нигматуллина, В.В. Васина, Л.Д. Павлова. Кзн.: «КФУ», 2023. – 83 с.

4. Аутизм: что делать?: Учебно-методическое пособие / Сост.: В.В. Васина, А.Ф. Минуллина. Кзн.: «КФУ», 2023. – 49 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС

Ахмедова Камилла Нургалиевна,

лаборант-исследователь
НИЛ «Комплексное сопровождение детей с РАС»,
студент кафедры психологии и педагогики специального образования
Института психологии и образования
Казанского (Приволжского) федерального университета,
Казань, Россия

E-mail: AkhmedovaKamillaN@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы построения индивидуальных образовательных маршрутов для детей с расстройствами аутистического спектра в условиях специального и инклюзивного образования. Акцентируется внимание на недостатках традиционных методов диагностики и планирования, таких как отсутствие стандартизированных критериев оценки, слабая персонализация и фрагментарность междисциплинарного взаимодействия. В качестве инновационного решения предложена цифровая платформа «AutoPlan», обеспечивающая автоматизацию процессов мониторинга и проектирования индивидуальной программы развития с учетом особенностей развития ребенка.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, индивидуальный образовательный маршрут, цифровые технологии, диагностика, мониторинг, коррекционно-развивающая работа, платформа «AutoPlan».

Современная система специального образования сталкивается с необходимостью адаптации образовательных и коррекционных процессов под индивидуальные особенности детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Одним из ключевых инструментов, обеспечивающих такую адаптацию, является индивидуальный образовательный маршрут, направленный на формирование и поддержку социально-коммуникативных, речевых, познавательных навыков.

Однако традиционные методы разработки таких маршрутов характеризуются рядом существенных ограничений, затрудняющих реализацию эффективного и персонализированного подхода к обучению детей с РАС.

Во-первых, в практике их составления часто отсутствует стандартизированная система оценки, что приводит к высокой степени субъективности в диагностике и постановке целей развития. Мониторинг осуществляется нерегулярно и преимущественно в описательной форме, без точных критериев оценки и количественной фиксации динамики.

Во-вторых, традиционные маршруты редко пересматриваются в оперативном режиме: они формируются в начале учебного года и лишь эпизодически корректируются несмотря на то, что развитие ребенка с РАС может быть неравномерным и требовать быстрой адаптации программы. В-третьих, междисциплинарный подход, предполагающий участие педагогов, логопедов, психологов и других специалистов, реализуется недостаточно согласованно, что снижает целостность и эффективность коррекционной помощи.

Дополнительные затруднения вызывает низкий уровень персонализации учебных и коррекционных заданий. Унифицированные программы, широко применяемые в образовательных учреждениях, не отражают индивидуальные интересы, особенности восприятия и сильные стороны ребенка, что негативно сказывается на его мотивации и образовательной продуктивности. Кроме того, традиционные формы ведения документации оказываются недостаточно гибкими для быстрого анализа и систематизации данных о динамике развития.

Так, отсутствие цифровых решений, обеспечивающих оперативную фиксацию и интерпретацию полученной информации, существенно затрудняет принятие обоснованных педагогических решений и своевременную коррекцию образовательной траектории.

В связи с вышеуказанными проблемами возрастает актуальность внедрения цифровых образовательных технологий, которые позволяют автоматизировать процессы диагностики, мониторинга и проектирования индивидуальных образовательных маршрутов. Цифровые платформы предоставляют возможность оперативной фиксации результатов, их объективной интерпретации, а также создания адаптивных заданий с учетом зоны ближайшего развития ребенка.

Разрабатываемая цифровая платформа «AutoPlan» представляет собой комплексное решение, включающее модуль мониторинга, и интеллектуальный конструктор, автоматически формирующий индивидуальные образовательные маршруты на основе результатов диагностики. В отличие от существующих программных решений, «AutoPlan» реализует системный подход: он объединяет

инструменты оценки текущего уровня развития ребенка и механизмы адаптации образовательного контента в соответствии с выявленными потребностями.

Цель проекта заключается в автоматизации процесса составления индивидуальной программы развития для детей с расстройствами аутистического спектра, что достигается посредством применения алгоритмов обработки результатов комплексной диагностики, которые позволяют формировать персонализированные образовательные маршруты с учетом как актуальных особенностей ребенка, так и динамики его развития.

Платформа включает модуль мониторинга и цифровой конструктор, автоматически формирующий индивидуальные образовательные маршруты на основании данных диагностики. В отличие от многих существующих решений, «AutoPlan» ориентирован на системный подход, интегрируя как компоненты оценки текущего уровня развития ребенка, так и механизмы адаптации образовательного содержания в соответствии с выявленными потребностями.

Преимущества интеграции цифровых инструментов в коррекционно-развивающую практику заключаются, прежде всего, в снижении временных и ресурсных затрат на проведение диагностики, а также в повышении эффективности построения индивидуальных образовательных маршрутов. Использование онлайн-платформы позволяет не только оперативно определить зону ближайшего развития ребенка, но и на основе объективных данных выстроить последовательную и логически обоснованную коррекционно-развивающую стратегию.

Одним из ключевых достоинств платформы выступает возможность систематического отслеживания динамики развития ребенка и своевременного выявления образовательных барьеров, что обеспечивает непрерывную обратную связь между всеми участниками образовательного процесса и позволяет оперативно вносить изменения в образовательный маршрут, делая его адаптивным и персонализированным.

Мониторинговый модуль, реализованный в рамках платформы «AutoPlan», охватывает пять приоритетных образовательных областей: познавательное, социально-коммуникативное, речевое, физическое и художественно-эстетическое развитие. Особое внимание уделяется также оценке развития на раннем возрастном этапе, что позволяет своевременно выявлять особенности формирования ключевых функций у детей данной нозологической группы.

Концептуальной и нормативной основой для разработки мониторинга послужили целевые ориентиры Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, что обеспечивает соответствие платформы современным требованиям образовательной политики и позволяет эффективно интегрировать её в действующую коррекционно-

педагогическую практику. Параллельно с этим акцентируется внимание на необходимости создания специальных условий, обеспечивающих учет индивидуального темпа, профиля развития и особых образовательных потребностей ребенка.

С опорой на положения данных нормативных документов в рамках платформы «AutoPlan» разработан комплекс диагностических критериев, учитывающий специфические особенности детей с расстройствами аутистического спектра.

В частности, мониторинг ориентирован на качественную оценку таких показателей, как уровень инициативности ребенка, характер и качество отклика на речевое обращение, использование речи и невербальных средств в процессе социального взаимодействия, степень включенности в совместную деятельность. Подобный подход позволяет не только зафиксировать текущий уровень развития, но и отслеживать динамику развития ребёнка.

Таким образом, в современной практике психологии и педагогики наблюдается значительное противоречие между объективной потребностью в комплексной, персонализированной цифровой поддержке обучающихся с РАС и отсутствием интегрированных решений, способных эффективно объединять функции мониторинга, планирования и реализации индивидуальной программы развития.

Это противоречие подчеркивает необходимость разработки и внедрения новых цифровых продуктов, которые обеспечат сквозное сопровождение ребенка – от диагностики до оценки эффективности образовательного воздействия. Платформа «AutoPlan» представляет собой важный шаг в решении данной проблемы, предлагая инновационное решение для адаптации образовательных маршрутов, соответствующих индивидуальным потребностям детей, и обеспечивая тем самым более высокий уровень эффективности коррекционно-развивающей работы.

Литература

1. *Солдатенкова Е.Н.* Цифровые решения в инклюзивном образовании детей с расстройствами аутистического спектра / Солдатенкова Е.Н., Блинова И.В // Аутизм и нарушения развития. 2021. № 3. С. 23–30.

2. *Gallardo-Montes,* Technologies in the education of children and teenagers with autism: evaluation and classification of apps by work areas / Gallardo-Montes, C.d.P., Caurcel Cara, M.J. & Rodríguez Fuentes, A. Текст : электронный // Educ Inf Technol 27. 2022. P. 4087–4115 . URL: https://doi.org/10.1007/s10639-021-10773-z (дата обращения: 02.04.2025).

3. *Stathopoulou A.* Evaluation of mobile apps effectiveness in children with autism social training via digital social stories / Stathopoulou A., Loukeris D., Karabatzaki Z. – Текст : электронный // International Journal of Interactive Mobile Technologies. 2020. Vol. 14. № 3. P. 4–17. – URL: https://www.researchgate.net/publication/339570816 (дата обращения: 01.04.2025).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдуллаева Диёра Равшановна, магистрант 1 года обучения направления «Педагогическое образование» филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте, Ташкент, Республика Узбекистан. E-mail: bdllvdi@gmail.com

Азыркин Павел Дмитриевич, аспирант 2 года обучения Института образования Национального исследоательского университета «Высшая школа экономики», эксперт Центра общего и дополнительного образования им А.А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ, заместитель директора Лицея имени С.Н. Нюберг, Москва, Россия. E-mail: pazyrkin@hse.ru

Алексеева Татьяна Юрьевна, старший преподаватель кафедры правоведения, государственного и муниципального управления факультета истории, философии и права, Омского государственного педагогического университета, Омск, Россия. E-mail: t.u.alexeeva@mail.ru

Антонов Артем Александрович, руководитель учебно-методического объединения учителей физики и астрономии, преподаватель физики Университетской гимназии МГУ имени М.В. Ломонсова, Москва, Россия. E-mail: artem.antonov@school.msu.ru

Артюхина Амарида Аслановна, аспирант 2 года обучения Смоленского государственного университета, главный эксперт Центра развития педагогического образования РАО, ответственный секретарь Совета молодых ученых и специалистов РАО, Москва, Россия. E-mail: rida_art@mail.ru

Ахмедова Камилла Нургалиевна, лаборант-исследователь НИЛ «Комплексное сопровождение детей с РАС», студент кафедры психологии и педагогики специального образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Россия. E-mail: AkhmedovaKamillaN@yandex.ru

Ахметов Ахмаджон Абдуллаевич**,** магистрант 2 года обучения направления «Педагогическое образование» филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте, Ташкент, Республика Узбекистан. E-mail: asd1771@icloud.com

Бабакина Елена Павловна, аспирант Алтайского государственного педагогического университета, Барнаул, Россия. E-mail: narnia551@mail.ru

Бабич Светлана Сергеевна, соискатель ученой степени кандидата наук по научной специальности 5.8.7. «Методология и технология профессионального обучения» Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск, Россия. E-mail: svet.babich@mail.ru

Балахнина Екатерина Юрьевна, аспирант 1 года обучения Кемеровского государственного университета, Кемерово, Россия. E-mail: ekaterina.psychology@yandex.ru

Балобанова Маргарита Николаевна, студент факультета педагогики и психологии Набережночелнинского педагогического университета, Набережные Челны, Россия. E-mail: balobanova.rita@mail.ru

Баринов Владимир Иванович, кандидат культурологии, учитель информатики МОУ «Ряжская СШ №4», член Совета молодых ученых и специалистов Рязанской области, лауреат Медали «Молодым ученым за успехи в науке» РАО 2024 года, г. Ряжск, Рязанская область. E-mail: sedriksakson@gmail.com

Бахрамова Маликахон Нуриддин кизи**,** магистрант 2 года обучения по направлению «Педагогическое образование» филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте, Ташкент, Республика Узбекистан. E-mail: malikaklass61@gmail.com

Бахтиярова Донохон Улугбек кизи**,** магистрант 2 года обучения направления «Педагогическое образование» филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте, Ташкент, Республика Узбекистан. E-mail: donoxonbaxtiyarova@gmail.com

Беликова Анастасия Игоревна, студент 4 курса направления подготовки 45.03.01 «Филология Английский язык и второй иностранный (китайский, арабский, турецкий) Луганского государственного педагогического университета, Луганск, Россия. E-mail: nastybe2296203@gmail.com

Беспалова Аделина Дмитриевна, студент 2 курса факультета педагогики и психологии Набережночелнинскиого государственного педагогического университета, Набережные Челны, Россия. E-mail: adelinabespalova@gmail.com

Бизяева Наталья Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент РАО, учитель истории ГБОУ «Школа №2097», член Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при Отделении философии и теоретической педагогики РАО, эксперт энциклопедии «Знание.Вики» Российского Общества «Знание», финалист Конкурса молодых ученых на соискание Медали «Молодым ученым за успехи в науке» Российской академии образования 2024 года, Москва, Россия. E-mail: ndbzv@yandex.ru

Бокова Ксения Владимировна, учитель начальных классов ОАНО «Гимназия имени Петра Первого», Москва, Россия. E-mail: bokova.k92@mail.ru

Борисова Екатерина Александровна, магистрант 2 курса факультета педагогического образования ТГУ имени Г.Р. Державина, социальный педагог и психолог МАОУ «Лицей №29» г. Тамбова, Тамбов, Россия. E-mail: evseeva_ekaterin@mail.ru

Ботова Юлия Борисовна, психолог сектора экстренного реагирования и психологического консультирования отдела экстренной психологической помощи Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Россия. E-mail: botovayub@mgppu.ru

Булочников Станислав Юрьевич, студент 3 курса Института права и национальной безопасности Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, заместитель председателя студенческого научного общества Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, Тамбов, Россия. E-mail: bulochnikov03@mail.ru

Вавилов Алексей Михайлович, соискатель Института содержания и методов обучения, начальник Отдела обучения педагогического персонала ГАУК г. Москвы «Московское агентство организации отдыха и туризма», Москва, Россия. E-mail: alekseivav@xmail.ru

Вакалова Валерия Андреевна, аспирант Института информационных технологий и физико-математического образования Алтайского государственного педагогического университета Барнаул, Россия. E-mail: Lerchik_vakalova@mail.ru

Валеева Роза Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Института психологии и образования Казанского федерального университета, Казань, Россия. E-mail: valeykin@yandex.ru

Ван Сюйлун, аспирант 1 года обучения факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: 79858247808@yandex.ru

Васина Вероника Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) Федерального Университета, Казань, Россия. E-mail: virash1@mail.ru

Винокурова София Владимировна, студент факультета дошкольного, начального и коррекционного образования Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета Челябинск, Россия E-mail: sofiya.bashkajkina@mail.ru

***Вишневский Владимир Анатольевич*,** кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой специального образования, доцент Института педагогического и специального образования Херсонского государственного педагогического университета Херсон, Россия. E-mail: vmwbox@yandex.ru

Войнова Анастасия Игоревна, аспирант 1 года обучения Института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета, директор МКОУ Чикская СОШ № 6 имени Д.К. Потапова, Барнаул, Россия. E-mail: wojnowa90@mail.ru

Володин Владимир Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Благовещенского государственного педагогического университета, финалист Конкурса молодых ученых на соискание Медали «Молодым ученым за успехи в науке» Российской академии образования 2024 года, Благовещенск, Россия. E-mail: volodinmladshy2017@yandex.ru

Волошко Екатерина Александровна, аспирант 1 года обучения Российской академии образования, главный специалист Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования РАО, Москва, Россия. E-mail: ekaterina17voloshko@yandex.ru

Воронин Максим Валерьевич, кандидат юридических наук, доцент, доцент РАО, доцент кафедры правовой информатики, информационного и цифрового права, директор НОЦ «Цифровая образовательная среда» юридического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, доцент кафедры международного и публичного права юридического факультета Финансового университета при Правительстве РФ, ведущий аналитик Центра образовательного законодательства и проблем правоприменения РАО, учитель права ГБОУ г. Москвы «Школа № 1520 имени Капцовых», заместитель председателя Совета молодых ученых и специалистов РАО, лауреат Медали «Молодым ученым за успехи в науке» РАО 2022 года, Москва, Россия. E-mail: maksim.v.voronin@mail.ru

Гадзиян Степан Хазаросович, студент 2 курса юридического факультета Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: stepangadzian@yandex.ru

Галимова Адиля Ленаровна, студент 4 курса факультета педагогики и психологии Набережночелнинскиого государственного педагогического университета, Набережные Челны, Россия. E-mail: adelya.galimova.2000@mail.ru

Ганиева Альбина Мавлетовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и специального дефектологического образования Набережночелнинского государственного педагогического университета, Набережные Челны, Россия. E-mail: milhun@mail.ru

Гараган Мария Викторовна, учитель биологии и химии высшей квалификационной категории МОУ «СОШ № 1 г. Новоузенска Саратовской области», Новокузнецк, Саратовская обл., Россия. E-mail: garagan1975@mail.ru

Гаращенко Виолетта Владимировна, лаборант-исследователь НИЛ «Комплексное сопровождение детей с РАС», ассистент кафедры дошкольного образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Россия. E-mail: gr.violetta97@mail.ru

Глаголева Анна Ростиславовна, магистрант 1 года обучения направления «Развитие креативности ребенка. Онтолингвистика» РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: zhukalen@mail.ru

Гладков Андрей Игоревич**,** аспирант 1 курса научной специальности 5.9.3. «Теория литературы» Луганского государственного педагогического университета, Луганск, Россия. E-mail: gladkov4@rambler.ru

Го Дань, аспирант Института русского языка Российского университета дружбы народов, Москва, Россия. E-mail: 3284360771@qq.com

Гонтарь Алена Игоревна, преподаватель кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: a.parshina.1998@yandex.ru

Гребенникова Надежда Викторовна, аспирант 2 года обучения, ведущий психолог Центра психологического и социального здоровья молодежи, ассистент кафедры психологии Алтайского государственного педагогического университета, Барнаул, Россия. E-mail: n.grebennikova1993@yandex.ru

Данилкина Анна Вячеславовна, преподаватель кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: danilkina.ania@yandex.ru

Данилова Екатерина Сергеевна, студент 4 курса направления подготовки 45.03.01 «Филология. Английский язык и второй иностранный (китайский, арабский, турецкий) Луганского государственного педагогического университета, Луганск, Россия. E-mail: ek.danilova.20@mail.ru

Екжанова Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор Института психологии и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета, Москва, Россия. E-mail: ekzhanova@mail.ru

Ермакова Юлия Анатольевна, аспирант Института международного образования Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия. E-mail: dckrjl@gmail.com

Жакиенова Алия Амангельдиновна, директор Департамента по академическим вопросам Павлодарского педагогического университета имени Әлкей Марғұлан, аспирант Алтайского государственного педагогического университета, Павлодар, Республика Казахстан. E-mail: gakienova@mail.ru

Живицкая Лина Романовна, аспирант кафедры педагогики школы Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: lima.zhivitskaya.1997@mail.ru

Жигулева Ева Александровна, магистрант 1 года обучения направления «Педагогическое образование» филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте, Ташкент, Республика Узбекистан. E-mail: mein0099669@gmail.com

Жуган Светлана Николаевна, директор МБОУ С(К)ОШ «Надежда», г. Симферополь, Россия. E-mail: kakao1994@mail.ru

Жукова Виктория Александровна, соискатель, старший преподаватель кафедры иноязычного образования Института международного образования Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия. E-mail: va.zhukova@mpgu.su

Жулева Екатерина Валентиновна, студент 2 курса магистратуры направления подготовки «Педагогическое образование. Управление качеством образовательного процесса в начальной школе» Азовского государственного педагогического университета, Азов, Россия. E-mail: zulovkata@gmail.com

Жумабаева Гульшат Тогузбаевна, магистр дефектологии, директор КГУ «Костанайский специальный комплекс «детский сад-школа-интернат» для детей с особыми образовательными потребностями № 2» Управления образования акимата Костанайской области, Костанай, Республика Казахстан. E-mail: Gulschat0706@mail.ru

Жэнь Синьхао, аспирант факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: 1681801@qq.com

Закиева Рафина Рафкатовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Промышленная электроника» Казанского государственного энергетического университета, лауреат Медали «Молодым ученым за успехи в науке» РАО 2024 года, Казань, Россия. E-mail: rafina@bk.ru

Замалутдинов Алексей Вячеславович, аспирант 4 года обучения Проектного центра Агротехнологий Сколковского института науки и технологий, научный сотрудник ООО «Ойл Джин», Москва, Россия. E-mail: Alexey.Zamalutdinov@skoltech.ru

Замковая Мария Александровна**,** старший преподаватель Школы иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», аспирант Института содержания и методов обучения, Москва, Россия. E-mail: mariazamkovaya@mail.ru

Зарипова Алина Рустамовна, магистрант 1 года обучения направления «Педагогическое образование» филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте, Ташкент, Республика Узбекистан. E-mail: alinaz-01@mail.ru

Захарова Нина Валентиновна, аспирант кафедры непрерывного психолого-педагогического образования Института гуманитарных наук Ивановского государственного университета, Иваново, Россия. E-mail: kotoyan.nina@mail.ru

Зименко Никита Алексеевич, Студент 3 курса естественно-географического факультета Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова, Ульяновск, Россия. E-mail: nikitazimenko214@gmail.com

Зотова Лилия Евгеньевна, студент 2 курса юридического факультета Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: lilya.zotova.05@mail.ru

Ибрагимова Алие Рустемовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова», г. Симферополь, Россия. E-mail: kakao1994@mail.ru

Иванова Ольга Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий непрерывного образования МГПУ, Москва, Россия. E-mail: ivanovaoa@mgpu.ru

Иванова Ульяна Витальевна, студент 2 курса бакалавриата юридического факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия. E-mail: at200514@yandex.ru

Ильина Ксения Алексеевна, студент Института психологии и образования Казанского (Приволжского) Федерального Университета, руководитель проекта «Оранжевый помощник», Казань, Россия. E-mail: Ilinaksenia02030@mail.ru

Ихаров Михаил Михайлович, аспирант 3 года обучения, младший научный сотрудник Центра исследований и экспертиз Юридического факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия. E-mail: maikl.ikh@mail.ru

Каверкина Александра Максимовна, преподаватель школы филологических наук факультета гуманитарных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: alexandra.kaverkina@gmail.com

Казак Валентина Владимировна, преподаватель Алтайской академии гостеприимства, Барнаул, Россия. E-mail: vvkaag@mail.ru

Казакова Наталья Анатольевна, кандидат биологических. наук, доцент кафедры географии и экологии естественно-географического факультета Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова, Ульяновск, Россия. E-mail: estgeo@ulspu.ru

Канцедайлова Татьяна Николаевна, заместитель директора по УВКР МБОУ СКОШ «Надежда» Симферополь, Республика Крым, Россия. E-mail: eminenuftulaeva@gmail.com

Катеринчук Екатерина Витальевна, студент 2 курса юридического факультета Московского городского университета управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова, Москва, Россия. E-mail: kvk169@mail.ru

Кашаев Андрей Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры управления человеческими ресурсами Рязанского института развития образования, г. Рязань, Россия. E-mail: kaandr@mail.ru

Киселев Игорь Васильевич, преподаватель-исследователь БФУ им. Иммануила Канта, докторант, Университет Валенсии, Испания, Калининград, Россия, Валенсия, Испания. E-mail: ya.i-007@yandex.ru

Климова Татьяна Владимировна, аспирант 1 года обучения Московского городского педагогического университета, старший преподаватель Южного федерального университета, Ростов-на-Дону, Россия. E-mail: tvklimova@sfedu.ru

Ковалев Андрей Максимович, аспирант 1 года обучения Российской академии образования, ассистент кафедры «Дидактика, методики и технологии обучения» Гуманитарно-педагогического института Севастопольского государственного университета, Севастополь, Россия. E-mail: andrey15kuznetsov@yandex.ru

Кокнова Татьяна Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и практики перевода Луганского государственного педагогического университета, Луганск, Россия. E-mail: koknovatanya@mail.ru

***Корноухов Алексей Юрьевич*,** старший преподаватель кафедры эксплуатации РАВ Пермского военного института ВНГ РФ, Пермь, Россия. E-mail: yardballer@mail.ru

Коршунова Людмила Васильевна, аспирант 1 курса Институт цифрового образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия. E-mail: korshunovalv830@mgpu.ru

Кошель София Александровна, студент Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета факультета подготовки учителей начальных классов, Челябинск, Россия. E-mail: sonechkak23@gmail.ru

Кравченко Анастасия Владиславовна, аспирант 1 года обучения Российской академии образования, ассистент кафедры иностранных языков Московского Политеха, Москва, Россия. E-mail: lisanastasi@mail.ru

Краснощеков Никита Алексеевич, кандидат исторических наук, доцент РАО, доцент кафедры управления образовательными системами факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, главный аналитик отдела координации научных исследований РАО, председатель Совета молодых ученых и специалистов РАО, член Координационного совета по делам молодежи в научной и образовательной сферах Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию, Москва, Россия. E-mail: krasnoschekovna@my.msu.ru

Краснощекова София Валериевна, магистрант 2 года обучения программы «Учитель профильной школы» факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, учитель начальных классов первой квалификационной категории ГБОУ г. Москвы «Шуваловская школа № 1448», Москва, Россия. E-mail: sofia.valerievna.333@gmail.com

Кузнецов Максим Юрьевич, адъюнкт факультета подготовки научно-педагогических и научных кадров Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, Москва, Россия. E-mail: makskyzn123@gmail.com

Лабунский Сергей Анатольевич, соискатель факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: mertyk2006@yandex.ru

Лапина Ирина Викторовна, аспирант 2 курса института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Карагандинского университета Казпотребсоюза, Караганда, Республика Казахстан. E-mail: ira.lapinashults.85@mail.ru

Лаптева Светлана Александровна, аспирант 1 года обучения факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, учитель математики и физики ГБОУ г. Москвы «Школа № 814», Москва, Россия. E-mail: beloshapkina95@mail.ru

Латыпова Азалия Раушановна, студент 2 курса факультета педагогики и психологии Набережночелнинскиого государственного педагогического университета, Набережные Челны, Россия. E-mail: adelinabespalova@gmail.com

Летун Евгений Максимович, специалист Педагогического технопарка «Кванториум» имени П.К. Одинцова и Л.А. Одинцовой, аспирант Института информационных технологий и физико-математического образования Алтайского государственного педагогического университета, Барнаул, Россия. E-mail: ifmo.evgeny@mail.ru

Ли Бо, аспирант 1-го года обучения Института психологии и образования Казанского федерального университета, Казань, Россия. E-mail: bolee1552@yandex.ru

Лычкин Владимир Александрович, преподаватель-исследователь, ассистент кафедры хореографии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск, Россия. E-mail: voldancer@mail.ru

Люй Сяотун, аспирант 2 года обучения факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: 1774169147@qq.com

Ляшенко Александра Александровна, кандидат педагогических наук, доцент Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова, Симферополь, Республика Крым, Россия. E-mail: shipacheva2004@mail.ru

Маркова Ирирна Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедры коррекционной психологии и педагогики психолого-педагогического факультета Воронежского государственного педагогического университета, Воронеж, Россия. E-mail: irivmark@mail.ru

Монгуш Елена Васильльевна, студент 2 курса Института педагогического и специального образования Херсонского государственного педагогического университета, Херсон, Россия. E-mail: elena.mongush.83@mail.ru

Морозов Николай Алексеевич, студент факультета педагогики и психологии Набережночелнинского педагогического университета, Набережные Челны, Россия. E-mail: Набережные Челны, Россия. E-mail: kpip@tatngpi.ru

Никитина Елена Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск, Россия. E-mail: elenaurievna@bk.ru

Никифоренкова Анна Михайловна, соискатель, педагог-исследователь, заместитель руководителя службы Ученого секретаря Ученого совета Московского педагогического государственного университета Москва, Россия. E-mail: am.nikiforenkova@mpgu.su

Новиков Сергей Владимирович, проректор по общим вопросам, старший преподаватель кафедры церковно-практических дисциплин Екатеринбургской духовной семинарии, аспирант кафедры истории России Уральского гуманитарного института Уральского федерального университета, финалист Конкурса молодых ученых на соискание Медали «Молодым ученым за успехи в науке» Российской академии образования 2024 года, Екатеринбург, Россия. E-mail: novikov.sv-1994@yandex.ru

Новикова Людмила Алексеевна, аспирант 1 года обучения Института информационных технологий и физико-математического образования Алтайского государственного педагогического университета, магистр образования, заведующий предметно-цикловой комиссией естествознания, преподаватель Алтайской академии гостеприимства, Барнаул, Россия. E-mail: Ludmila1Novikova@yandex.ru

Новикова Тамара Александровна, аспирант институт физической культуры и спорта Алтайского государственного педагогического университета, Барнаул, Россия. E-mail: toma.novikova.94.94@mail.ru

Нуфтулаева Эмине Наримановна, студент 3 курса кафедры Специального (дефектологического) образования Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова, Симферополь, Республика Крым, Россия. E-mail: eminenuftulaeva@gmail.com

Овчаренко Мария Романовна, студент психолого-педагогического факультета Воронежского государственного педагогического университета, Воронеж, Россия. E-mail: mariiar7734@yandex.ru

Овчинникова Елена Николаевна, магистрант 3 года обучения факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: elenaovchinnikova2016@mail.ru

Панова Любовь Дмитриевна, кандидат педагогических наук, заместитель декана по учебно-методической работе, старший преподаватель кафедры образовательных технологий факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: Idpanova@yandex.ru

Пахарева Дарья Алексеевна, студент 2 курса юридического факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия. E-mail: at200514@yandex.ru

Пахомова Наталья Валерьевна, учитель гуманитарных дисциплин МБОУ СОШ № 9, Ростов-на-Дону, Россия.E-mail: hfnfif4362599@yandex.ru

Пахомова Татьяна Дмитриевна, студент педиатрического факультета Ростовского государственного медицинского университета, Ростов-на-Дону, Россия. E-mail: xxdimaxz222@yandex.ru

Петрова Ксения Алексеевна, студент 2 курса бакалавриата юридического факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия. E-mail: 234132@edu.fa.ru

Пилипенко Диана Владимировна, студент психолого-педагогического факультета Воронежского государственного педагогического университета, Воронеж, Россия. E-mail: dian.pilipenko@yandex.ru

Пожиленкова Анастасия Александровна, аспирант 1 года обучения Российской академии образования, преподаватель кафедры психологии Севастопольского государственного университета, Севастополь, Россия. E-mail: blinovanastya99@mail.ru

Поповченко Павел Анатольевич, аспирант 1 года обучения факультета педагогики и психологии Набережночелнинского государственного педагогического университета, Набережные Челны, Россия. E-mail: GT.Sharifullina@tatar.ru

Савельева Ксения Викторовна, кандидат философских наук, доцент кафедры начального образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, Ростов-на-Дону, Россия. E-mail: ksaveleva@sfedu.ru

Сидоровъ Сергий Сергиевич, аспирант факультета психологии Горно-Алтайского государственного университета, педагог-психолог МБОУ «СОШ № 10 г. Новоалтайска Алтайского края», Барнаул, Россия. E-mail: sergo5x5@yandex.ru

Синь Жужуй**,** аспирант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, Ростов-на-Дону, Россия. E-mail: 1330425907@qq.com

Сказочкина Татьяна Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка навигации и связи ГУМРФ им. Адмирала С.О. Макарова, доцент кафедры общественных наук Северо-Западного Института Управления РАНХиГС, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: tanyaskaz@mail.ru

Смирнова Алена Алексеевна, аспирант 2 года обучения Ивановского государственного университета, Иваново, Россия. E-mail: alenka_ivanovo@mail.ru

Соловых Наталья Андреевна, студент 2 года обучения Института психологии и образования Казанского (Приволжского) Федерального Университета, Казань, Россия. E-mail: nata_solovykh@mail.ru

Соловьева Екатерина Алексеевна, аспирант кафедры непрерывного психолого-педагогического образования Ивановского государственного университета, Иваново, Россия. E-mail: solovevaea@ivanovo.ac.ru

Солодухин Антон Витальевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры социально-психологического института Кемеровского государственного университета, Кемерово, Россия. E-mail: mein11@mail.ru

Солоухина Анастасия Сергеевна, студент 2 курса юридического факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия. E-mail: Solouhina.anastasiay@yandex.ru

Солощенко Светлана Павловна, магистрант 1 курса Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, Ростов-на-Дону, Россия. E-mail: sveta.soloshencko@yandex.ru

Столярова Дарья Алексеевна, студент факультета педагогики и психологии Набережночелнинского государственного педагогического университета, Набережные Челны, Россия. E-mail: dashastolyarova5@mail.ru

Сюй Сяотун, аспирант 3 года обучения факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: xuxiaotong1017@gmail.com

Тиллабаев Санжар Фуркатович**,** магистрант 1 года обучения по направлению «Педагогическое образование» филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте, Ташкент, Республика Узбекистан. E-mail: tillabaev.2002@mail.ru

Тишина Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Специальное (дефектологическое) образование» факультета «Клиническая и специальная психология» Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Россия. E-mail: tishinala@mgppu.ru

Ткаченко Яна Андреевна**,** магистрант первого курса Института международного образования Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия. E-mail: tkachenko.iana.a@gmail.com

Толоконников Андрей Владимирович, научный сотрудник кафедры Квантовой теории и физики высоких энергий физического факультета МГУ имени М.В. Ломонсова, Москва, Россия. E-mail: tolokonnikov@physics.msu.ru

Узденов Ислам Радмирович, студент направления «Прикладная информатика в юриспруденции», Института цифровых технологий Северо-Кавказской государственной академии, г. Черкесск, Россия. E-mail: uzdenis1am099@gmail.com

Умерова Гульсум Арсеновна, студент кафедры специального (дефектологического) образования ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова», г. Симферополь, Россия. E-mail: umerowagulsum@yandex.ru

Усманова Венера Радиковна, магистрант 1 года обучения направления «Развитие креативности ребенка. Онтолингвистика» РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: orangvenera@mail.ru

Усманова Рита Гайфулловна, аспирант Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, преподаватель физики Строительно-энергетического колледжа им. П. Мачнева г. Самары, Самара, Россия. E-mail: rita.usmanova@mail.ru

Фатхуллина Лилия Газинуровна, студент факультет педагогики и психологии Набережночелнинского государственного педагогического университета, Набережные Челны, Россия. E-mail: mariaanoreva@gmail.com

Филатова Алена Витальевна, специалист по учебно-методической работе кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», магистрант факультета «Клиническая и специальная психология» Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Россия. E-mail: filatova-aljona-af@mail.ru

Филоненко Евгений Алексеевич, аспирант 1 курса кафедры педагогики школы Института педагогики Российского Государственного Педагогического Университета им. А.И. Герцена, учитель истории и обществознания ГБОУ СОШ № 152 Санкт-Петербурга имени Героя Российской Федерации Т.А. Апакидзе, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: Filonenko1998ea@mail.ru

Флорьянович Павел Павлович, магистрант второго курса физтех-школы Физики и исследований им. Ландау Московского физико-технического института (национальный исследовательский университет), Москва, Россия. E-mail: 1.618pavel@gmail.com

Фролова Оксана Сергеевна, магистрант 1 курса МГПУ, Москва, Россия. E-mail: fos26@list.ru

Хазратова Фируза Вакильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и специального дефектологического образования Набережночелнинскиого государственного педагогического университета, Набережные Челны, Россия. E-mail: kpip@tatngpi.ru

Хакимова Гульнара Ахметхабибовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и специального дефектологического образования, заведующий научно-исследовательской лаборатории «Лаборатория комплексных исследований» Набережночелнинскиого государственного педагогического университета, Набережные Челны, Россия. E-mail: kpip@tatngpi.ru

Хашхова Дана Зурабовна, аспирант 2 года обучения по специальности 5.8.1 «Общая педагогика, история педагогики и образования», ассистент кафедры педагогики и социальной психологии Адыгейского государственного университета, Майкоп, Россия. E-mail: danakhashkhova2000@mail.ru

Хиджурова Амина Харкиевна, аспирант 2 года обучения Института филологии и межкультурной коммуникации Алтайского государственного педагогического университета, учитель русского языка и литературы Средней школы № 19 Кордайского района Жамбылской области Республики Казахстан, Кордай, Жамбылская область, Республика Казахстан. E-mail: Khidzhurova@mail.ru

Хотькина Марина Александровна, соискатель степени кандидата наук, старший преподаватель кафедры иноязычного образования Института международного образования Московского педагогического государственного университета, методист Центра педагогического мастерства, Москва, Россия. E-mail: ma.khotkina@mpgu.su

Чжан Пэйхэн, аспирант 2 года обучения факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: 383816565@qq.com

Чжан Хао**,** аспирант 1 года обучения Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, Ростов-на-Дону, Россия. E-mail: 985041195@qq.com

Чигинцева Юлия Дмитриевна, студент факультета подготовки учителей начальных классов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск, Россия. E-mail: yulya.chiginceva@mail.ru

Чмырь Марина Александровна, ассистент кафедры зарубежной филологии, теории и практики перевода Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова, Горловка, Россия. E-mail: marina.tschmyr@mail.ru

Чугунова Татьяна Борисовна, старший преподаватель кафедры начального, дошкольного образования и социального управления Педагогического института Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, куратор студенческого научного общества «Разновозрастное научное студенческое сообщество», член Совета по молодежной науке НовГУ имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия. E-mail: Tatyana.Chugunova@novsu.ru

***Шанькова Стефания Эдуардовна*,** магистрант 2 года обучения программы «Управления образовательными системами» факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: sshankova@mail.ru

Шапошникова Татьяна Андреевна, аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия. E-mail: tashaposhnikova7@gmail.com

Шаталова Анна Игоревна, магистрант кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, учитель начальных классов МАОУ «Лицей №29», Тамбов, Россия. E-mail: anjaschatalowa878@mail.ru

Шестакова Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, Ростов-на-Дону, Россия. E-mail: tshestakova@sfedu.ru

***Шипачева Ксения Георгиевна*,** студент группы СДО-21 Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова, Симферополь, Республика Крым, Россия. E-mail: shipacheva2004@mail.ru

Шкитина Анастасия Игоревна, аспирант, старший преподаватель кафедры иноязычного образования Института международного образования Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия. E-mail: anastasia190493@gmail.com

Щапов Виктор Александрович, соискатель, старший инспектор факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: shchva.fpo@mail.ru

***Эзиева Саният Тохтаровна*,** старший преподаватель кафедры ДПИ и дизайна Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, Карачаевск, Карачаево-Черкесская республика, Россия. E-mail: dpi_kcsu@mail.ru

Эпова Надежда Павловна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики факультета клинической психологии Ростовского государственного медицинского университета, Ростов-на-Дону, Россия. E-mail: epova_70@mail.ru

Эсанджу Сеюба, кандидат психологических наук научный сотрудник Сибирского федерального университета, Красноярск, Россия, главный специалист Министерства образования Республики Замбия, Лусака, Республика Замбия. E-mail: seyubaesanju@gmail.com

Якубова Фериде Рустемовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры СДО Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова Симферополь, Республика Крым, Россия. E-mail: eminenuftulaeva@gmail.com

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: СБОРНИК СТАТЕЙ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ – 2025

Издано Российской академией образования

Под научной редакцией О.Ю. Васильевой

Ответственный редактор: Н.А. Краснощеков

Объем 51,56 п.л.
Формат 60x90/16 Гарнитура Times New Roman
Электронное издание

Подписано в печать 25.08.2025 г.
Отпечатано в типографии. Тираж: 1000 экз.

Российская академия образования,
119121, Москва, ул. Погодинская, дом 8

ISBN 978-5-6052000-7-9