

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ**

ISSN 2079-8717

2025 № 6



Научный журнал
Учредитель:
ФГАОУ ВО
«Уральский
государственный
педагогический
университет»

Журнал издается с 2007 года

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере связи и массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации
сериальных изданий (International Standard Serial Numbering – ISSN)

с присвоением международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте журнала:

<https://pedobrazovanie.ru>

Материалы журнала размещаются на платформе

Российского индекса научного цитирования

(РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки,

id=30801

Включен в Объединенный каталог «Пресса России».

Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства науки и высшего образования РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:
доктор педагогических наук, профессор
А. П. УСОЛЬЦЕВ
главный редактор

кандидат психологических наук, доцент
С. А. ВОДЯХА
выпускающий редактор

доктор психологических наук, профессор	Н. Н. ВАСЯГИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Л. В. ВОРОНИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. Г. ГЕЙН	(Екатеринбург, Россия)
кандидат технических наук, доцент	Н. Н. ДАВЫДОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	В. А. ДАЛИНГЕР	(Омск, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. М. ИГОШЕВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор наук	Г. Т. КЛИНКОВ	(Пловдив, Болгария)
доктор филологических наук, профессор	Н. И. КОНОВАЛОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	И. Г. ЛИПАТНИКОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	М. А. МОСИНА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. ОСПЕННИКОВА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. С. ПУРЫШЕВА	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Н. СЕРГЕЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор культурологии, доцент	Н. А. СИМБИРЦЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. А. СИМОНОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. Е. СТАРИЧЕНКО	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Г. ТАГИЛЬЦЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук	Л. ЦВЕТАНОВА- ЧУРУКОВА	(Благоевград, Болгария)
доктор наук, профессор	Цинь Хэ	(Чанчунь, Китай)
кандидат социологических наук	А. В. ШВЕЦОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. А. ЮГОВА	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University
PEDAGOGICAL EDUCATION
IN RUSSIA

2025. № 6

EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor
A. P. USOLTSEV
Editor-in-Chief

Candidate of Psychology, Associate Professor
S. A. VODYAKHA
Executive Editor

Doctor of Psychology, Professor	N. N. VASYAGINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	L. V. VORONINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	YU. N. GALAGUZOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. G. GEIN	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor	N. N. DAVYDOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	V. A. DALINGER	(Omsk, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. M. IGOSHEV	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	G. T. KLINKOV	(Plovdiv, Bulgaria)
Doctor of Philology, Professor	N. I. KONOVALOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	I. G. LIPATNIKOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	M. A. MOSINA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. OSPENNIKOVA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. S. PURYSHEVA	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. N. SERGEEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Cultural Studies, Associate Professor	N.A. SIMBIRTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. A. SIMONOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. E. STARICHENKO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. G. TAGILTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy	L. TSVETANOVA- CHURUKOVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
PhD, Professor	QIN HE	(Changchun, China)
Candidate of Sociology	A. V. SHVETSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. A. YUGOVA	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Ван Исяо

Предпосылки становления и развития профессионального иноязычного образования в Китае конца XIII – начала XX вв. 10

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Беляева Л. А., Чугаева И. Г., Новикова О. Н.

Культурно-исторический подход в подготовке музыкальных журналистов: философско-методологический анализ 18

Вихрова Е. Н., Матвеев М. О., Ульянина О. А.

Восприятие студентами очных, онлайн- и аватар-лекций: психологические детерминанты и образовательные эффекты 27

Жигулина В. В., Николаева М. А., Сомова Е. А., Шрамко Н. В.

Тьюторское сопровождение развития субъектности в профессиональном самоопределении подростков 38

Капелюш М. Б.

Педагогическое образование в эпоху цифровизации: новые компетенции преподавателя 49

Шокова О. Г.

Педагогические стратегии руководителя организации среднего профессионального образования в профилактике правонарушений экстремистской направленности среди студентов 56

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

Андреева С. В., Чумаченко Д. В.

Исследование учебного функционирования детей с расстройствами аутистического спектра в образовательной организации (часть 1) 62

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Авербух Н. В., Садовникова Н. О.

Субъективная оценка эффективности методов противодействия кибербуллингу: сравнительный анализ позиций жертв и свидетелей 80

Зубрилин А. А., Яшкова И. А.

Занимательные материалы для методического сопровождения обучения учащихся 11 классов информационной безопасности 99

Матвеева Л. В., Трофимова Е. Д., Ясинских Л. В., Слота Н. В., Еркина Л. Д.

Музыка как средство эмоционально-образного развития младших школьников в условиях междисциплинарных взаимодействий 111

Му Цзюньцзе

Обучение игре на фортепиано младших школьников в Китае на материале народных песен 121

Полушкин А. В.

Искусственный интеллект в разработке тестовых персонализированных заданий по музыке для обучающихся основной школы 131

Соловьева А. М.

Анализ букварей и книг для обучения чтению детей-билингвов 138

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гаев М. А., Вербицкая Н. О.

Механизмы формирования нейрокогнитивной готовности студентов в системе среднего профессионального образования 152

Колтыгина Е. В., Станкевич П. В., Буйнов Л. Г., Волков Э. В.	
Междисциплинарная интеграция при изучении естествознания (окружающего мира) на примере курса «Концепции современного естествознания»	160
Мальцева А. П., Карев Б. А.	
К вопросу о понятии «готовность к профессиональной деятельности» художников-проектировщиков интерьера	171
Пирожкова И. С., Тенихина А. С.	
Роль искусственного интеллекта в образовательной практике преподавателя вуза: возможности, эффективность и риски	179
Селезнева О. В., Моисеева Л. В., Фоменко С. Л.	
Промтинг как условие результативности использования нейросетей в образовательно-профессиональном пространстве вуза	189
Федосеева А. В., Труханова Д. С.	
Обучение письменному дискурсу китайских стажеров филологического профиля в рамках адаптационного курса российского вуза	197
Чжан Лин, Корнеева Л. И.	
Эффективные методы обучения китайскому языку как иностранному в бизнес-среде	211
Эрентраут Е. Н., Шефер О. Р., Лебедева Т. Н., Крайнева С. В.	
Адаптивная система обучения по освоению практического опыта решения физико-математических задач	216

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Абузьяров М. А., Шахнович И. С.	
Потенциал современного волонтерского движения в формировании профессиональных компетенций будущих учителей	228
Бекирова М. И.	
Усовершенствование модели подготовки будущих учителей-дефектологов к профессиональной деятельности	239
Белякова Е. Г., Быков С. А., Струтинская А. А.	
Сравнительный анализ показателей ценностно-смыслового самоопределения студентов педагогических направлений образовательных организаций среднего профессионального образования, вуза и молодых педагогов	246
Лушникова И. И.	
Потенциал развития умений студентов педагогических направлений подготовки создавать презентации педагогического проекта	262
Небренчин А. В.	
Инновационно-насыщенная образовательная среда школы как ресурс профессионального развития педагога: концептуализация и диагностика потенциала	269
Торовец Е. А.	
Духовно-нравственные ценности будущих педагогических работников: результаты эмпирического исследования	279

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Адушкина К. В., Григорян Е. Н.	
Ресурсы совладания как предикторы психологического благополучия подростков (в том числе из семей участников специальной военной операции и свидетелей боевых действий)	288
Водяха Ю. Е., Водяха С. А., Симонова И. Н.	
Волевые качества студентов с высокой академической мотивацией	297
Кружкова О. В., Колесникова К. А., Богданова М. В.	
Оценка кейсов применения искусственного интеллекта в психологическом консультировании	303

Литовченко А. Н.

Суверенность психологического пространства и субъективное благополучие
молодежи в цифровой среде.....311

Смык Ю. В., Качимская А. Ю.

Игровой кейс как инструмент подготовки будущих педагогов-психологов
к профессиональной деятельности..... 321

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**Савва К. М., Коротун А. В.**

Профессиональная подготовка вожатых к взаимодействию с родителями
воспитанников в детском оздоровительном лагере..... 330

Серов И. Н.

Разработка образовательных подкастов в системе
дополнительного профессионального образо-вания 340

Чжоу Цзыдун, Поляков А. В.

Развитие навыков темброво-динамического контроля и работа над музыкальной
выразительностью в обучении игре на виолончели на начальном этапе349

Информация для авторов.....356

CONTENTS

HISTORY OF EDUCATION

Wang Yixiao

- Prerequisites for the Establishment and Development of Professional Foreign Language
Education in China in the Late 18th – Early 20th Centuries 10

EDUCATION STRATEGIES

Belyaeva L. A., Chugaeva I. G., Novikova O. N.

- Cultural-Historical Approach to the Preparation of Music Journalists:
Philosophical and Methodological Analysis 18

Vikhrova E. N., Matveev M. O., Ulyanina O. A.

- Students' Perception of Face-to-Face, Online and Avatar Lectures:
Psychological Determinants and Educational Effects 27

Zhigulina V. V., Nikolaeva M. A., Somova E. A., Shramko N. V.

- Tutorial Support for the Development of Subjectivity
in the Professional Self-Determination of Teenagers 38

Kapelyush M. B.

- Pedagogical Education in the Digital Age: New Teacher Competencies 49

Shokova O. G.

- Pedagogical Strategies of the Head of the Organization of Secondary Vocational Education
in the Prevention of Extremist Offenses among Students 56

PEDAGOGICAL STATISTICS

Andreeva S. V., Chumachenko D. V.

- Study of Learning Functioning of Children with Autistic Spectrum Disorders
in an Educational Organization (Part 1) 62

SCHOOL EDUCATION

Averbukh N. V., Sadovnikova N. O.

- Subjective Assessment of the Effectiveness of Methods of Countering Cyberbullying:
A Comparative Analysis of the Positions of Victims and Bystanders 80

Zubrilin A. A., Yashkova I. A.

- Entertaining Materials for Methodological Support of Teaching Information Security
to 11th Grade Students 99

Matveeva L. V., Trofimova E. D., Yasinskikh L. V., Slota N. V., Erkina L. D.

- Music as a Means of Emotional Imagery Development of Primary School Students
in Conditions of Interdisciplinary Interactions 111

Mu Junjie

- Teaching Piano to Younger Students in China Based on Folk Songs 121

Polushkin A. V.

- Artificial Intelligence in the Development of Personalized Music Tests
for Secondary Schools Students 131

Solovyeva A. M.

- Analysis of Alphabets and Books for Teaching Reading to Bilingual Children 138

PROFESSIONAL EDUCATION

Gaev M. A., Verbitskaya N. O.

- Mechanisms of Formation of Neurocognitive Readiness of Students
in the System of Secondary Vocational Education 152

Koltygina E. V., Stankevich P. V., Buinov L. G., Volkov E. V.

- Interdisciplinary Integration in the Study of Natural Science (The Surrounding World)
Using the Example of the Course "Concepts of Modern Natural Science" 160

Maltseva A. P., Karev B. A.

On the Issue of the Concept of "Readiness for Professional Activity"
of Interior Designers..... 171

Pirozhkova I. S., Tenikhina A. S.

The Role of Artificial Intelligence in the Educational Practice of University Teachers:
Opportunities, Effectiveness and Risks 179

Selezneva O. V., Moiseeva L. V., Fomenko S. L.

The Prompting Method as a Condition for the Effectiveness of Using Neural Networks
in the Educational and Professional Space of the University 189

Fedoseeva A. V., Trukhanova D. S.

Teaching Chinese Philological Interns Written Discourse
within the Adaptation Course at Russian University 197

Zhang Liying, Korneeva L. I.

Effective Methods of Teaching Chinese as a Foreign Language
in a Business Environment 211

Erentraut E. N., Shefer O. R., Lebedeva T. N., Krayneva S. V.

Adaptive Learning System for Mastering Practical Experience in Solving Physical
and Mathematical Problems 216

PEDAGOGICAL EDUCATION**Abuzyarov M. A., Shakhnovich I. S.**

The Potential of the Modern Volunteer Movement in the Formation
of Professional Competencies of Future Teachers 228

Bekirova M. I.

Improving the Training Model for Future Special Education Teachers
for Professional Activities 239

Belyakova E. G., Bykov S. A., Strutinskaya A. A.

Comparative Analysis of Indicators of Value-Semantic Self-Determination
of Students of Pedagogical Directions of Secondary Vocational Education,
Higher Education Institutions and Young Teachers 246

Lushnikova I. I.

Potential for Development of Skills in Students of Pedagogical Training Programs
to Create Presentations of Pedagogical Projects 262

Nebrenchin A. V.

Innovation-Saturated Educational Environment of the School as a Resource
for Teacher's Professional Development: Conceptualization and Potential Assessment 269

Torovets E. A.

Spiritual and Moral Values of Future Teaching Staff: Results of Empirical Study 279

PSYCHO-PEDAGOGICAL EDUCATION**Adushkina K. V., Grigoryan E. N.**

Coping Resources as Predictors of Psychological Well-Being of Adolescents
(Including Those from Families Participants of a Special Military Operation
and Witnesses of Military Operations) 288

Vodyakha Yu. E., Vodyakha S. A., Simonova I. N.

Volitional Qualities of Students with High Academic Motivation 297

Kruzhkova O. V., Kolesnikova K. A., Bogdanova M. V.

Assessment of Cases of Artificial Intelligence Application in Psychological Counseling ... 303

Litovchenko A. N.

Sovereignty of Psychological Space as a Predictor of Subjective Well-Being of Youth 311

Smyk Ju. V., Kachimskaya A. Yu.

Game Case as a Tool for Preparing Future Psychologists for Professional Activities 321

SUPPLEMENTARY EDUCATION

Savva K. M., Korotun A. V.

Professional Training of Counselors for Interaction with Parents of Pupils
in a Children's Health Camp 330

Serov I. N.

Development of Educational Podcasts in the System
of Additional Professional Education: Pedagogical Design 340

Zhou Zidong, Polyakov A. V.

Development of Timbre-Dynamic Control Skills and Work on Musical Expressiveness
in Teaching Cello Playing at the Initial Stage.....349

Information for authors356

УДК 378.016:811.1(091)(510)
ББК Ш12/18-9+4448.3(5кит)

ГРНТИ 14.09.35

Код ВАК 5.8.1

Ван Исё,

SPIN-код: 7396-0568

аспирант кафедры социальной педагогики, Российский университет дружбы народов; 117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6; e-mail: miniwww@163.com

ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ КОНЦА XIII – НАЧАЛА XX ВВ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательные учреждения; иностранные языки; профессиональное иноязычное образование; методика преподавания иностранных языков; история образования в Китае; исторические этапы; образовательная политика; переводчики; формы обучения; исторические предпосылки

АННОТАЦИЯ. В данном исследовании рассматриваются становление и развитие профессионального иноязычного образования в древнем Китае с акцентом на анализ его исторических предпосылок. Цель исследования – выявить, как образование в области иностранных языков определялось политическими, экономическими, культурными и другими факторами и демонстрировало различные характеристики развития в разные исторические периоды. В статье используются методы исторического анализа и изучения литературы. Исследуются создание и влияние учреждений, таких как «Хуэйхуэй гоцзисюэ» династии Юань, «Си И Гуань» династии Мин, «Дом русской литературы» династии Цин и «Цзинши тунвэньгуань». Научная новизна исследования заключается в раскрытии логики развития иноязычного образования от фрагментарного языкового контакта к систематическому профессиональному образованию. Предпосылки профессионального иноязычного образования в древнем Китае остаются малоизученными. Изучение этих факторов влияния не только восполняет пробелы исторической педагогики, но и переосмысливает логику модернизации китайской системы образования в глобальном контексте, а также является информативным для выработки современной политики в области языкового образования. Результаты исследования обогащают теоретическую систему истории образования на иностранных языках и имеют значение для разработки современной политики в области иноязычного образования. В целом развитие иноязычного образования в Китае с конца XIII до начала XX вв. зависело от совокупности исторических условий. Эти факторы взаимодействуют друг с другом, способствуя институционализации и профессионализации иноязычного образования.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Ван, Исё. Предпосылки становления и развития профессионального иноязычного образования в Китае конца XIII – начала XX вв. / Ван Исё. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 10–17.

Wang Yixiao,

Postgraduate Student of Department of Social Pedagogy, RUDN University, Moscow, Russia

PREREQUISITES FOR THE ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN CHINA IN THE LATE 13TH – EARLY 20TH CENTURIES

KEYWORDS: educational institutions; foreign languages; professional foreign language education; methods of teaching foreign languages; history of education in China; historical stages; educational policy; translators; forms of education; historical background

ABSTRACT. This study examines the establishment and development of professional foreign language education in ancient China with a focus on analyzing its historical background. The study aims to reveal how foreign language education was determined by political, economic, cultural and other factors and showed different development characteristics in different historical periods. This paper mainly uses the method of historical analysis and the method of literature study. It explores the establishment and influence of institutions such as “Huihui Guozixue” of Yuan Dynasty, “Si Yi Guan” of Ming Dynasty, “House of Russian Literature” of Qing Dynasty and “Jingshi Tongwenguan”. The scientific novelty of the study lies in revealing the logic of the development of foreign language education from fragmentary language contact to systematic professional education. The prerequisites of professional foreign language education in ancient China remain poorly studied. The study of these influencing factors not only fills the gaps of historical pedagogy, but also rethinks the logic of modernization of the Chinese education system in a global context. It is also informative for the formulation of contemporary language education policy. The results of the study not only enrich the theoretical system of the history of foreign language education, but also have significance for the formulation of contemporary foreign language education policy. In general, the development of foreign language education in China from the late 13th to the early 20th centuries depended on a set of

historical conditions. These factors interact with each other to promote the institutionalization and professionalization of foreign language education.

FOR CITATION: Wang, Yixiao. (2025). Prerequisites for the Establishment and Development of Professional Foreign Language Education in China in the Late 18th – Early 20th Centuries. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 10–17.

Введение. Современный мир быстро меняется, и демократизация с мультикультурализмом заставляют народы по-новому осмысливать национальную идентичность. В таких условиях иноязычное образование выстраивает новые ценностные ориентиры: гуманистическую подготовку, развитие межкультурного диалога и социальную устойчивость обучающихся, поэтому на фоне роста международных обменов его роль в профессиональной конкурентоспособности заметно возрастает. В связи с этим важно обратиться к историческому опыту. В Китае профессиональное обучение иностранным языкам прошло долгий путь: от разовых языковых контактов к систематической подготовке специалистов в конце XIII – начале XX вв. Анализ исторических предпосылок и работы институтов показывает, как политические, экономические и культурные факторы направляли это развитие и определяли его задачи. Объект исследования – целостный процесс формирования и развития профессионального иноязычного образования в указанный период. Предмет – его предпосылки и учреждения, выявляемые через анализ ключевых организаций: «Хуэйхуэй гоцзисюэ» (Юань), «Сы И Гуань» (Мин), «Дом русской литературы» и «Цзинши тунвэньгуань» (Цин). Цель – показать внутреннюю логику перехода от переводческой практики и локальных нужд к системной модели подготовки кадров. Для этого применяются работа с источниками, сравнение нормативных материалов по истории образования, анализ названных учреждений и последующее историческое обобщение.

Исторический контекст. Со времен античности гуманитарному знанию, в частности знанию иностранных языков, придавалось большое значение, поскольку оно рассматривается как фактор интеллектуального развития человека. В античной педагогике утвердилось представление о положительном влиянии гуманитарных наук на нравственное состояние общества [4].

Профессиональное иноязычное образование в древнем Китае длительное время определялось влиянием конфуцианской традиции и императорской экзаменационной системы. Формирование институциональной системы обучения иностранным языкам относится к периоду династии Юань (XIII в.) и связано с учреждением первой специализированной школы «Хуэйхуэй гоцзисюэ». Дальнейшее развитие про-

исходило под воздействием государственной политики, культурных контактов и технологических изменений. В течение последующих шести столетий (с конца XIII до начала XX вв.) наблюдается переход от отдельных практик к систематической подготовке кадров. Эти процессы отражали эволюцию отношения Китая к внешнему миру и стали предпосылкой формирования современной образовательной системы.

Е. И. Пассов ввел в научный оборот понятие «иноязычное образование», трактуя его как сферу человеческой деятельности (процесс). В эту сферу входят образовательные организации, преподаватели, авторы и издатели учебных материалов, а также другие участники, обеспечивающие ее функционирование. В результате иноязычного образования обучающиеся осваивают знания, умения и навыки, развивают способности и формируют ценностные установки [10].

В китайской образовательной традиции профессиональное обучение иноязычным дисциплинам осуществляется только в системе высшего образования как часть иноязычного образования. Цель этого процесса – сформировать у студентов способность понимать языки и культуры через работу с текстами и общение, а также умение применять полученные знания и навыки в профессиональной деятельности в современном информационном поликультурном обществе (преподавание, перевод, лингвистические исследования).

Стандарт профессионального образования определяет требования к уровню профессиональной компетентности современных специалистов. Создаваемые специалистами материальные ценности являются проявлением этой компетентности и входят в систему ценностей профессиональной культуры, которая выступает составной частью социальной культуры. Стандарты обучения иностранным языкам направлены на подготовку кадров с высоким уровнем квалификации и знанием профессиональных структур; выпускники должны владеть необходимыми профессиональными знаниями и языковыми компетенциями [2].

С развитием исторической науки и педагогики возрастает необходимость осмысления исторического опыта иноязычного образования. Обобщение этого опыта может служить ориентиром для совершенствования современной системы обучения иностранным языкам.

Методы исследования. Научно-

методологической основой анализа процессов становления и развития профессионального иноязычного образования послужили работы в области китайского образования (Фу Кэ, Ли Чуаньсон, Сюй Баофа и др.).

Исследование опирается на совокупность общенаучных методов. Прежде всего выполнен документальный анализ источников по истории педагогики с целью систематизации предпосылок становления и развития иноязычного образования. Кроме того, применен сравнительный метод для выявления общих и отличительных черт политики обучения иностранным языкам в династиях Юань, Мин и Цин. Дополнительно в сочетании с методом обобщения проведен кейс-анализ репрезентативных учебных заведений (например, «Хуэйхуэй гоцзисюэ» династии Юань, «Сы И Гуань» династии Мин, «Дом русской литературы» и «Цзинши тунвэньгуань» династии Цин) по источникам набора преподавателей и обучающихся. Исследование выполнено на основе ретроспективного анализа литературных и документальных источников.

Основное содержание. В научной литературе под предпосылками понимают условия (предварительные требования), которые должны быть выполнены до наступления действия или события и обеспечивают реализацию последующих действий или событий. Взаимосвязь педагогики и истории обусловлена социальными потребностями и условиями эпохи. Образование как подсистема общества предполагает наличие исторических предпосылок, служащих основой его становления и развития.

Обучение иностранным языкам в Китае имеет длительную историю, тесно связанную с развитием китайской цивилизации. Уже в период династий Цинь и Хань Китай был важным центром Восточной Азии и поддерживал активные торговые, культурные и научные связи с соседними странами, что создало условия для становления иноязычного образования.

Внешние связи древнего Китая опирались на сухопутные и морские маршруты Шелкового пути. Китайский шелк экспортировался в страны Азии, Африки и Европы, а оттуда ввозились разнообразные товары. Шелковый путь сыграл важную роль в развитии торгово-культурных контактов Китая с указанными регионами и создал предпосылки для становления иноязычного образования.

Деятельность дипломатических представителей играла значительную роль в развитии иноязычного образования. Чжан Цянь эпохи Западной Хань и Бань Чао эпохи Восточной Хань внесли заметный вклад в развитие сухопутных маршрутов шелко-

вого пути. В 139 и 119 гг. до н. э. Чжан Цянь по поручению императора У-ди совершил две миссии в Западные регионы; первая дала обширные сведения о регионе, что историк Сыма Цянь охарактеризовал как «Путешествие по пустому небу». Эти миссии способствовали укреплению отношений династии Хань с народами Центральной Азии, а также развитию экономических и культурных контактов [3]. Бань Чао был направлен в Западные регионы в 73 г. н. э.; его тридцатилетняя деятельность обеспечила устойчивость сухопутных маршрутов шелкового пути и расширила сведения Китая о странах Центральной Азии [4].

В начале XV в., при правлении династии Мин, император Юнлэ (Чжу Ди) с целью укрепления государственного престижа и внешних связей направил адмирала Чжэн Хэ во главе флотилии в семь океанских экспедиций в Индийский океан. Во время этих плаваний флотилия вела активную торговлю, поддерживала культурные контакты и выполняла дипломатические поручения в ряде стран. Семь путешествий Чжэн Хэ обеспечили устойчивые связи Китая со странами Азии и восточного побережья Африки. Китай эпохи Мин внес вклад в формирование ранних форм широкой морской торговли, создав важные предпосылки для дальнейших морских обменов. Эти экспедиции способствовали распространению китайской культуры за рубежом и заимствованию иностранных культурных элементов, что укрепляло межкультурный обмен и создавало условия для дальнейшего развития иноязычного образования [1].

Благодаря постоянному развитию экономики, торговли и дипломатии активизируются культурные и технологические обмены. Китай – страна с многовековой культурной традицией, давшая миру значительные достижения в философии и литературе и являющаяся родиной четырех великих изобретений – бумаги, книгопечатания, компаса и пороха. Бумага и книгопечатание, возникшие в Китае, распространились в Корею и Японию, а затем – в Европу и другие регионы по сухопутным и морским маршрутам Шелкового пути. Одновременно в Китай через различные каналы поступали культурные и технологические новшества из других стран, что обогащало культурную среду. Двусторонний культурный обмен способствовал развитию иноязычного образования.

В истории Китая отдельные династии с сильной центральной властью привлекали многих иностранцев для изучения китайской культуры. По историческим источникам, обучение иностранцев в Китае прослеживается со времен династии Хань. В эпоху Тан, при развитой системе образования,

в Китай приезжали учащиеся из государства Туфань (Тубо) и из государства Силла на территории Корейского полуострова. В эпоху Суй с 607 г. японские учащиеся также начали приезжать в Китай для обучения. Это явление не только способствовало культурным контактам Китая с другими странами, но и стимулировало развитие иноязычного образования.

Таким образом, становление и развитие иноязычного образования в древнем Китае обуславливались экономическими (в том числе торговыми), дипломатическими, социальными и культурными факторами. Географическое положение Китая, активные внешние контакты, деятельность дипломатических миссий, а также двусторонние обмены в сферах культуры, науки и техники – все это способствовало становлению и развитию иноязычного образования в Китае. Взаимодействие указанных факторов сформировало основу для его появления и дальнейшего развития.

При анализе становления и развития профессионального иноязычного образования в Китае следует отметить, что сменявшиеся правители создавали специальные учреждения для обучения иностранным языкам, в том числе языкам народов, ныне относимых к этническим меньшинствам Китая, для обеспечения внешних контактов. Эти инициативы, наряду с практиками неформального обучения, способствовали развитию иноязычного образования.

С древнейших эпох Китай поддерживал активные связи с зарубежными странами; уже в периоды династий Цинь и Хань были созданы учреждения, ведавшие внешними делами, и сформирован корпус переводчиков, отвечавших за прием иностранных посланников. Изучение иностранных языков в Китае имеет более чем двухтысячелетнюю историю. Народы, населявшие Среднюю равнину, издавна придерживались традиции изучения китайского языка и литературы. Для общения с внешним миром сменявшиеся правители Средней равнины создавали специальные учреждения для преподавания иностранных языков; параллельно развивались практики неформального обучения. Китай – многонациональное государство; в отдельные периоды одновременно действовали несколько центров власти. В этой перспективе некоторые языки неханьских народов исторически рассматривались как иностранные, одновременно являясь языками этнических меньшинств Китая [6].

По выявленным историческим источникам первые учебные заведения, специализировавшиеся на преподавании национальных языков и письменности, появи-

лись в эпоху династии Юань. В трактате «Записи о выборах» (81-й том «Истории династии Юань») отмечается, что «Хуэйхуэй гоцзисюэ» (回回国子学) была основана в 1289 году [12]. По данным книги Чэнь Юаня, «Хуэйхуэй гоцзисюэ» в эпоху Юань была школой, где обучали персидскому языку и письму [17, с. 154–165].

Во времена династии Юань создание «Хуэйхуэй гоцзисюэ» обуславливалось сложившимися политическими и географическими факторами. После западных завоевательных походов территория империи значительно расширилась, что привело к учащению контактов между различными этническими группами; для поддержания этих взаимодействий возникла острая потребность в большом числе переводчиков. В таких условиях «Хуэйхуэй гоцзисюэ» функционировала как специальное учебное заведение, готовившее профессиональных переводчиков для научного, технического и культурного обмена с исламскими странами [9]. Кроме того, для эффективного управления многонациональной империей правители Юань стремились сформировать корпус чиновников-переводчиков и ученых, владеющих иностранными языками.

Учреждение «Хуэйхуэй гоцзисюэ» было также обусловлено политической обстановкой эпохи Юань. В этот период существовали различные формы центральных государственных школ, в том числе «Монгольская Гоцзисюэ», «Гоцзисюэ», «Хуэйхуэй Гоцзисюэ» и др. Их появление отражало стремление различных этнических групп и культур укрепить свой статус и права при императорском дворе. Создание «Хуэйхуэй гоцзисюэ» стало культурно-образовательным выражением усилий хуэйхуэйцев по повышению культурного статуса и политического влияния в контексте процесса национальной интеграции [8, с. 245–256].

Согласно записи 74-го тома (гл. 50) «Истории Мин», в 1407 г. была официально создана «Сы И Гуань» (四夷馆) – древнейшая в истории Китая государственная школа переводчиков и центральное переводческое учреждение. Изначально в ее составе действовали восемь языковых отделов, в том числе по «татарскому» (монгольскому), сиамскому (тайскому), «ситяньскому» (санскриту) и бирманскому языкам. «Сы И Гуань» выступала учреждением, отвечавшим прежде всего за переводческую деятельность и подготовку переводчиков. По мнению Рэн Пина, «Сы И Гуань» была первой государственной многоязычной переводческой школой в Китае и одновременно исполняла функции центрального переводческого агентства [5, с. 5]. Исследователи подтверждают ее статус как заведения для обу-

чения иноземным языкам и письменности народов меньшинств того времени. К важнейшим функциям «Сы И Гуань» относились подготовка переводчиков, владеющих языками и письменностью различных этнических меньшинств и стран, а также перевод официальной переписки между династией Мин и соседними регионами и государствами. Создание этого учебного заведения ознаменовало официальное начало иноязычного образования в эпоху Мин; оно было ориентировано на удовлетворение возросшего государственного спроса на специалистов со знанием иностранных языков посредством систематической подготовки.

Создание «Сы И Гуань» в эпоху Мин было обусловлено внешнеполитическим курсом, придававшим значимость культуре и образованию; важную роль играли также тенденции этнической интеграции и расширение внешних контактов. Как следует из изложенного, институционализация «Сы И Гуань» опиралась на две группы предпосылок. Во-первых, внутренние: частые контакты между этническими группами и укрепление этнической интеграции способствовали экономическому и культурному развитию регионов проживания меньшинств. При этом перевод имел ключевое значение – владение иностранными языками приграничных регионов и перевод официальных материалов были необходимы для адекватного понимания ситуации на границе и своевременного реагирования на чрезвычайные обстоятельства. Во-вторых, внешние: на раннем этапе династия Мин учла опыт внешних связей периода Юань, активно направляла посольства в соседние страны и поддерживала систему даннической торговли. По мере дифференциации письменных систем в разных странах роль китайской иероглифической письменности во внешних контактах уменьшалась, вследствие чего возросла потребность в переводчиках [16]. В результате сформировалось понимание необходимости системной подготовки переводческих кадров.

В ранний период династии Цин маньчжурская правящая элита унаследовала традиции династий Юань и Мин в преподавании иностранных языков и провела ряд реформ в отношении института «Сы И Гуань» с учетом потребностей времени. Согласно записям «Маньчжурской династии Цин» (满清实录), функции «Сы И Гуань» не ограничивались специализированным переводом: учреждение также осуществляло преподавание иностранных языков; проведенные преобразования создали условия для развития такого преподавания [19].

В тот период, когда династия Цин реформировала «Сы И Гуань» в связи с воз-

росшей потребностью во внешних контактах с Россией, правительство учредило первую специализированную школу русского языка – «Дом русской литературы» (俄罗斯文馆). По архивным материалам, выявленным Чжан Юйцюанем, ее учреждение датируется 1708 г. [3]. Создание этой школы стало результатом совокупности сложившихся предпосылок развития российско-китайской дипломатии и торговли:

1. С точки зрения развития российско-китайских отношений в конце XVII – начале XVIII вв. дефицит переводчиков с обеих сторон затруднял взаимодействие. В этих условиях создание специализированных учебных заведений по подготовке переводчиков стало объективной необходимостью.

2. В дипломатической практике переписки между Китаем и Россией велась на латинском языке с участием миссионеров-иезуитов, что подчеркивало важность прямого владения иностранными языками. Подписание Нерчинского российско-китайского договора (中俄尼布楚条约) показало правительству Цин необходимость ускоренного развития подготовки отечественных переводчиков, поскольку китайская сторона несла издержки из-за отсутствия владения русским языком [18].

3. С точки зрения спроса, обусловленного развитием торговли: после подписания Нерчинского российско-китайского договора российско-китайская торговля ускорила; возросла интенсивность переговоров и документооборота, что привело к росту потребности в специалистах со знанием иностранных языков.

Основание университета иностранного профиля стало важнейшим переломным моментом в истории современного китайского образования. После подписания в Пекине в 1860 г. российско-китайского договора «Дом русской литературы» был включен в состав «Цзинши тунвэньгуань», что расширило спектр преподавания и позволило вести обучение другим иностранным языкам. Открытие «Цзинши тунвэньгуань» обозначило новый этап профессионального иноязычного образования в Китае и ознаменовало начало профессионального англоязычного образования. Создание «Цзинши тунвэньгуань» не только положило начало модернизации китайского образования, но и привлекло внимание языковедческих и педагогических кругов; по оценке Ли Ляньюя, это «одно из трех самых важных событий в тысячелетней истории образования Китая» [7, с. 23–25].

В поздний период династии Цин активизировались внешние связи Китая; после заключения ряда неравноправных договоров страна столкнулась с «великими пере-

менами, которых не было за 3 000 лет» [14]. Правительство Цин постепенно пришло к пониманию необходимости освоения достижений западной цивилизации и систематического изучения западных языков. Это обусловило отведение иноязычному образованию важного места в национальной стратегии [13, с. 14–18]. В период опиумных войн из-за нехватки отечественных дипломатических кадров и недостаточного опыта международного взаимодействия переводческое обеспечение в значительной степени осуществлялось представителями западных держав, что ограничивало возможности китайской дипломатии. Для ведения переговоров с зарубежными странами прежде всего требовалось преодолеть языковой барьер и владеть иностранными языками в объеме, достаточном для удовлетворения актуальных дипломатических потребностей [11, с. 236]. На начальном этапе деятельности «Цзинши тунвэньгуань», учитывая, что Великобритания была основным дипломатическим партнером Китая, а английский выступал основным языком внешних переговоров, первым был открыт английский факультет [15, с. 23]; впоследствии последовательно были открыты факультеты французского, русского, немецкого и японского языков, и «Цзинши тунвэньгуань» стал первым государственным учебным университетом иностранного профиля.

Заключение. Эволюция образовательных институтов – от «Хуэйхуэй гоцзисюэ» эпохи Юань до «Цзинши тунвэньгуань» эпохи Цин – свидетельствует о том, что становление и развитие профессионального иноязычного образования в Китае были обусловлены конкретными историческими условиями.

Создание «Хуэйхуэй гоцзисюэ» в эпоху Юань было обусловлено прежде всего практическими потребностями управления многонациональной империей. Учреждение этой школы стало важным этапом развития иноязычного образования периода Юань. Оно отражало как высокую оценку властями подготовки специалистов со знанием иностранных языков, так и реальный общественный спрос на такое обучение. По мере расширения территорий Монгольской империи учащались контакты между различными этническими группами, что порождало языковые барьеры в административной практике. Формирование системной подготовки по иностранным языкам обеспечивало эффективное взаимодействие между группами с различным культурным опытом и способствовало реализации государственной политики и административному управлению. Одновременно иноязычное образование выполняло функцию куль-

турной трансляции: заимствование внешних культурных элементов стимулировало обновление местной культуры и общее развитие общества. Таким образом, эта инициатива не только обслуживала текущие управленческие задачи, но и сформировала ранние институциональные практики для последующего развития иноязычного образования.

«Сы И Гуань» эпохи Мин стала важным этапом в развитии обучения иностранным языкам в Китае, что обозначило новый период раннего иноязычного образования. Этот пример подтверждает влияние дипломатических потребностей на образовательную политику. Создание «Сы И Гуань» было направлено не только на обеспечение межъязыкового и межписьменного общения двора Мин с соседними народами и государствами и на поддержание внутреннего управления и внешних контактов, но и на удовлетворение потребностей государственной обороны и безопасности.

Развитие иноязычного образования в эпоху Цин было тесно связано с политической обстановкой. После подписания Нерчинского российско-китайского договора правительство Цин осознало вызванную языковым барьером дипломатическую пассивность и учредило «Дом русской литературы». С этого времени в Китае началось систематическое обучение русскому языку: оно подготовило квалифицированных переводчиков и заложило основу для последующего создания и развития «Цзинши тунвэньгуань» (京师同文馆). Иноязычное образование сыграло стимулирующую роль в экономике эпохи Цин, непосредственно способствуя расширению международной торговли и диверсификации экономики. В дипломатии владение иностранными языками позволяло снижать риск недопонимания и конфликтов, добиваться более благоприятных условий переговоров, воспринимать новые культурные влияния и идеи, а также содействовать общему развитию общества. Иноязычное образование свидетельствует об открытости государства и играет существенную роль в укреплении его международной репутации и статуса.

После опиумных войн вмешательство западных держав ускорило модернизацию иноязычного образования в Китае. Возникновение и развитие «Цзинши тунвэньгуань» было обусловлено политическими, социальными и культурными предпосылками, включая постоянные контакты Китая с зарубежными государствами, подписание неравноправных договоров, ориентацию правительства Цин на освоение западной цивилизации и изучение языков, а также возросшую потребность в специалистах со

знанием иностранных языков для дипломатических переговоров. Под воздействием этих факторов был учрежден «Цзинши тунвэньгуань», ставший важной вехой в истории современного китайского образования. Его создание не только открыло преподавание английского и французского языков, но и сопровождалось включением западных научных знаний в учебный процесс. Учреждение «Цзинши тунвэньгуань» обозначило переход от традиционной переводческой подготовки к развитию более специализированных навыков владения иностранными языками.

В период с конца XIII до начала XX вв. развитие иноязычного образования в Китае было обусловлено сочетанием политических, экономических и культурных факторов, характерных для каждого исторического этапа. Политическая экспансия породила потребность в институционализации переводческой деятельности. Практика иноязычного образования в условиях смены политических режимов была ориентирована на две цели: во-первых, обеспечение политико-дипломатического взаимодействия на основе владения языками; во-вторых, согласование культурных традиций с ино-

странными знаниями. Существенным стимулом языковой практики выступали торгово-экономические связи. Шелковый путь, морские экспедиции Чжэн Хэ и российско-китайская пограничная торговля стимулировали интенсивные языковые контакты. Культурная интеграция, в свою очередь, содействовала обновлению образовательных моделей. Многонациональная традиция сосуществования делала обучение иностранным языкам одновременно «внутренним» и «внешним»: освоение языков иностранных государств и языков национальных меньшинств отражало потребность в межкультурном взаимодействии. Взаимодействие указанных факторов привело к трансформации профессионального иноязычного образования – от фрагментарных языковых контактов к систематической профессиональной подготовке. В современных условиях обращение к этой исторической траектории не только позволяет выявить традиционные основания профессионального иноязычного образования в Китае, но и служит ориентиром для развития историко-педагогической науки в контексте глобализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вань, Мэн. Семь плаваний Чжэн Хэ в Индийский океан: вершина древнекитайской морской дипломатии / Мэн Вань // Китайская социальная наука. – 2017. – С. 28–33.
2. Ван, Сяохань. История развития Гоцзысюэ Хуэйхуэй в династии Юань / Сяохань Ван // Цяньян. – 2009. – № 1. – С. 91–92.
3. Гуань, Шицзе. Всемирный доклад о культуре 2000 года – культурное многообразие, конфликты и сосуществование / Шицзе Гуань. – Пекин : Пекинский университет, 2002. – 424 с.
4. Гусевская, Н. Ю. Иноязычное образование как историко-образовательный феномен / Н. Ю. Гусевская // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. – 2011. – № 5 (40). – С. 31–34. – EDN OOKFSN.
5. Жэнь, Пин. Исследование Сыи Гуань династии Мин / Пин Жэнь. – Пекин : Пекинский педагогический университет, 2015. – 239 с.
6. Коларькова, О. Г. Потенциал иностранного языка как фактор профессионально-личностного развития студентов / О. Г. Коларькова, И. С. Ипатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-6. – С. 175–181. – EDN VTLFTT.
7. Ли, Лянью. История преподавания английского языка в Китае / Лянью Ли, Жишэн Чжан, Ли Лю. – Шанхай : Шанхайское издательство, 1988. – 641 с.
8. Ли, Чуансун. История преподавания иностранных языков в Китае в новое и новейшее время / Чуансун Ли, Баофа Сюй. – Шанхай : Шанхайское издательство, 2006. – 444 с.
9. Лю, Иншэн. Исследование истории преподавания иностранных языков в Китае от династий Сун и Юань до начала Цин / Иншэн Лю // Вестник Цзяньхай. – 1998. – № 3. – С. 112–118.
10. Пассов, Е. И. Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции / Е. И. Пассов. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2015. – 172 с. – EDN ZVCRQN.
11. Сюн, Юэчжи. Распространение западных знаний на восток и общество поздней Цин / Юэчжи Сюн. – Пекин : Издательство Китайского народного университета, 2011. – 690 с.
12. Уюнь, Гаова. Переводческие учреждения в Восточной Азии в XIV–XVIII веках / Гаова Уюнь – Текст: электронный // Хэйлунцзян миньцзу цуньянь. – 2003. – № 3. – С. 80–83.
13. Фу, Кэ. История преподавания иностранных языков в Китае / Кэ Фу. – Шанхай : Шанхайское издательство, 1986. – 358 с.
14. Ху, Ляньли. Исторический поворот в распространении западных знаний в Китае и культурные изменения / Ляньли Ху, Чэньлянь Ма // Вестник Хэбэйского университета (Философия и социальные науки). – 2019. – № 4 (44). – С. 111–116.
15. Цзи, Яси. Языковые барьеры и процесс модернизации Китая в поздней Цин (III): от «Тунвэнь саныгуань» / Яси Цзи, Вэйминь Чэнь. – Пекин : Пекинское академическое издательство, 2007. – 639 с.
16. Цю, Цзюнь. Дополнение к трактату «Развитие великого учения» [Дасюэ яньи бу] / Цзюнь Цю. – Тайвань : Коммерческое издательство Тайваня, 1986. – 677 с.
17. Чэнь, Юй. Исследование процесса синхронизации народов Западного края в эпоху Юань / Юй Чэнь. – Издательство древних книг Шанхая, 2000. – 189 с.

18. Ян, Бинлун. Исчезновение системы туцзы в Юньнани / Бинлун Ян // Гуйчжоу миньцзу яньцзю. – 1994. – № 2. – С. 109.
19. Ян, Юнцзюнь. Исследование процесса написания «Манчжурских анналов» / Юнцзюнь Ян // Сборник трудов VII Молодежного форума по изучению истории династии Цин при Китайском народном университете. – 2011. – С. 358–373.

REFERENCES

1. Wan, Meng. (2017). Sem' plavaniy Chzhen Khe v Indijskiy okean: vershina drevnekitayskoy morskoy diplomatii = Zheng He's seven voyages to the Indian Ocean: The pinnacle of Ancient Chinese maritime diplomacy. *Chinese Social Science*, 28–33.
2. Wang, Xiaohan. (2009). Istoriya razvitiya Gotszysyue Khueykhuey v dinastii Yuan' = The history of the development of Guojixue Huihui in the Yuan Dynasty. *Qianyang*, 1, 91–92.
3. Guan, Shijie. (2002). Vsemirnyy doklad o kul'ture 2000 goda – kul'turnoe mnogoobrazie, konflikty i sosushchestvovanie = World Culture Report 2000 – cultural diversity, conflict and coexistence. Beijing: Beijing University, 424 p.
4. Gusevskaya, N. Yu. (2011). Inoyazychnoe obrazovanie kak istoriko-obrazovatel'nyy fenomen = Foreign language education as a historical and educational phenomenon. *Scientific Notes of the N. G. Chernyshevsky Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University*, 5(40), 31–34. EDN OOKFSN.
5. Ren, Pin. (2015). Issledovanie Syi Guan' dinastii Min = The study of Siyi Guan of the Ming Dynasty. Beijing: Beijing Pedagogical University, 239 p.
6. Kolarkova, O. G., Ipatova, I. S. (2016). Potentsial inostrannogo yazyka kak faktor professional'no-lichnostnogo razvitiya studentov = The potential of a foreign language as a factor of professional and personal development of students. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 51-6, 175–181. EDN VTLFTT.
7. Li, Lianyu, Zhang, Zhisheng, Liu, Li. (1988). Istoriya prepodavaniya angliyskogo yazyka v Kitae = The history of teaching English in China. Shanghai: Shanghai Publishing House, 641 p.
8. Li, Chuansong, Xu, Baofa. (2006). Istoriya prepodavaniya inostrannykh yazykov v Kitae v novoe i noveyshee vremya = The history of teaching foreign languages in China in modern and contemporary times. Shanghai: Shanghai Publishing House, 444 p.
9. Liu, Yingsheng. (1998). Issledovanie istorii prepodavaniya inostrannykh yazykov v Kitae ot dinastiy Sun i Yuan' do nachala Tsin = A study of the history of teaching foreign languages in China from the Song and Yuan Dynasties to the beginning of the Qing. *Bulletin of Jianhai*, 3, 112–118.
10. Passov, E. I. (2015). Metodika kak nauka budushchego. Kratkaya versiya novoy kontseptsii = Methodology as a science of the future. A short version of the new concept. Saint Petersburg: Zlatoust Publishing House, 172 p. EDN ZVCRQN.
11. Xiong, Yuezhi. (2011). Rasprostranenie zapadnykh znaniy na vostok i obshchestvo pozdney Tsin = The spread of Western knowledge to the East and the society of the Late Qing. Beijing: Chinese People's University Press, 690 p.
12. Uyun, Gaowa. (2003). Perevodcheskie uchrezhdeniya v Vostochnoy Azii v XIV–XVIII vekakh = Translation institutions in East Asia in the 14th–18th centuries. *Heilongjiang minzu cunkan*, 3, 80–83.
13. Fu, Ke. (1986). Istoriya prepodavaniya inostrannykh yazykov v Kitae = The history of teaching foreign languages in China. Shanghai: Shanghai Publishing House, 358 p.
14. Hu, Lianli, Ma, Chenlian. (2019). Istoricheskiy povорот v rasprostranении zapadnykh znaniy v Kitae i kul'turnye izmeneniya = Historical turn in the spread of Western knowledge in China and cultural changes. *Bulletin of Hebei University (Philosophy and Social Sciences)*, 4(44), 111–116.
15. Ji, Yasi, Chen, Weimin. (2007). Yazykovye bar'ery i protsess modernizatsii Kitaya v pozdney Tsin (III): ot «Tunven' san'guan'» = Language barriers and the process of Modernization of China in the Late Qing (III): From Tongwen Sanguan. Beijing: Beijing Academic Publishing House, 639 p.
16. Qiu, Jun. (1986). Dopolnenie k traktatu «Razvitie velikogo ucheniya» [Dasyue yan'i bu] = Supplement to the treatise «The Development of the Great Doctrine» [Daxue yanyi bu]. Taiwan: Taiwan Commercial Publishing House, 677 p.
17. Chen, Yu. (2000). Issledovanie protsessa sinkhronizatsii narodov Zapadnogo kraia v epokhu Yuan' = A study of the synchronization process of the peoples of the Western Region in the Yuan era. Publishing House of Ancient Books of Shanghai, 189 p.
18. Yang, Binglong. (1994). Ischeznovenie sistemy tutszy v Yun'nani = The disappearance of the Tuzi system in Yunnan. *Guizhou minzu yanju*, 2, 109.
19. Yang, Yongjun. (2011). Issledovanie protsessa napisaniya «Manzhurskikh annalov» = A study of the process of writing the «Manchurian Annals». *Proceedings of the 7th Youth Forum for the Study of the History of the Qing Dynasty at the People's University of China*, 358–373.

УДК 378.016:78.072
ББК Щ31р

ГРНТИ 14.07.91

Код ВАК 5.8.1

Беляева Людмила Александровна,

SPIN-код: 2813-2222

доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, социологии и культурологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: labelyaeva278@mail.ru

Чугаева Ирина Григорьевна,

SPIN-код: 5292-6790

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: irinachugaeva555@mail.ru

Новикова Оксана Николаевна,

SPIN-код: 4448-5179

доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин, Уральский государственный лесотехнический университет; 620100, Россия, г. Екатеринбург, ул. Сибирский тракт, 37; e-mail: novikovaon@m.usfeu.ru

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЖУРНАЛИСТОВ: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музыкальная критика; музыкальная журналистика; музыкально-критическое мышление; контекстный анализ; герменевтика; эстетическая оценка; музыкальное искусство; музыкальные произведения; культурно-исторический подход; подготовка музыкальных критиков; философско-методологический анализ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема подготовки музыкальных критиков, сочетающих глубокие знания в области истории музыкального искусства и обладающих публицистическими навыками, способных донести до слушателя красоту и глубину музыкального произведения. Цель статьи – раскрыть значение культурно-исторического подхода как важнейшего методологического инструмента анализа, интерпретации и оценки музыкального произведения и научить им пользоваться будущего музыкального критика. Раскрывается понятийный аппарат культурно-исторического подхода. Новизна статьи заключается в том, что особое внимание уделяется контекстному анализу, в рамках которого выделяются четыре вида контекстов: социально-исторический, культурно-исторический, художественно-исторический, индивидуально-творческий, раскрыты их теоретико-методологические основы с опорой на примеры музыкального ряда. Представлены возможности для анализа и оценки музыкального произведения обучающимися, обусловленные пониманием его глубины и эстетической ценности в определенном культурно-историческом контексте.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Беляева, Л. А. Культурно-исторический подход в подготовке музыкальных журналистов: философско-методологический анализ / Л. А. Беляева, И. Г. Чугаева, О. Н. Новикова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 18–26.

Belyaeva Lyudmila Alexandrovna,

Doctor of Philosophy, Professor, Professor of Department of Philosophy, Sociology and Cultural Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Chugaeva Irina Grigorievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Novikova Oksana Nikolaevna,

Doctor of Philosophy, Associate Professor, Head of Department of Social and Humanitarian Disciplines, Ural State Forestry University, Ekaterinburg, Russia

CULTURAL-HISTORICAL APPROACH TO THE PREPARATION OF MUSIC JOURNALISTS: PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS

KEYWORDS: music criticism; music journalism; music critical thinking; textual analysis; hermeneutics; aesthetic assessment; musical art; musical works; cultural and historical approach; training of music critics; philosophical and methodological analysis

ABSTRACT. This article examines the challenge of training music critics who combine deep knowledge of musical history with journalistic skills, capable of conveying the beauty and depth of a musical work to the listener. The purpose of this article is to reveal the significance of the cultural-historical approach as a crucial methodological tool for analyzing, interpreting, and evaluating a musical work and to teach future mu-

sis critics how to apply it. The conceptual framework of the cultural-historical approach is explored. The novelty of the article lies in the fact that special attention is paid to contextual analysis, in which four types of contexts are distinguished: socio-historical, cultural-historical, artistic-historical, individual-creative, their theoretical and methodological foundations are revealed based on examples of a musical series. The possibilities for students to analyze and evaluate a piece of music are presented, due to an understanding of its depth and aesthetic value in a certain cultural-historical context.

FOR CITATION: Belyaeva, L. A., Chugaeva, I. G., Novikova, O. N. (2025). Cultural-Historical Approach to the Preparation of Music Journalists: Philosophical and Methodological Analysis. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 18–26.

Введение. Традиционно музыкальная журналистика нацелена на просвещение публики, коммуникацию, связанную с передачей и интерпретацией музыкального произведения, с живым словом о музыке, рассказом о композиторе, истории создания его творения. Просвещение публики выражалось в овладении способами понимания музыкальной речи, музыкальной драматургии. Музыкальная журналистика формировала общественное мнение, прививала высокий музыкальный вкус и интерес общества к музыке, была связующим звеном между композитором, исполнителем и слушателем.

Однако современное развитие музыкальной журналистики связано с ростом информационной составляющей, выражающейся в анонсировании и обзоре музыкальных событий, навигации в мире музыки, описании музыкальных новинок и т. п. Возникает общая тенденция, когда критическая функция в работе журналиста уступает информационной. Об этой проблеме пишут многие ведущие специалисты в данной области: А. Э. Семенова, В. А. Ватаман, И. А. Журавлев, В. В. Шанина и др. Л. А. Птушко в качестве одной из причин этого указывает на недостаток журналистов, сочетающих знания о музыкальном искусстве и способность к публицистике. Она пишет, что в настоящее время «информационно-просветительской работой занимается либо музыковед без публицистических навыков, либо журналист, недостаточно сведущий в музыке и смежных видах искусства» [13, с. 95].

На это обстоятельство мы обратили внимание в своей предыдущей статье, в которой нами было введено понятие «музыкально-критическое мышление» [см.: 4], обоснованы необходимость и методика его формирования у будущих музыкальных журналистов в процессе их обучения.

Понятие «музыкально-критическое мышление» мы определили «как синтез эмоционально-чувственного и рефлексивно-рационального (анализ, интерпретация, оценка) восприятия музыки как особого мира смыслов, идей, чувств и переживаний» [4, с. 174]. Оно характеризуется интенциональностью (направленностью) сознания музыкального журналиста на восприятие музыкальных образов и сопряжено с аналитикой содер-

жания и формы музыкального произведения. Все это способствует пониманию и интерпретации музыкального текста, определению ведущей музыкальной идеи, замысла автора музыкального произведения, умению переживать и понимать музыкальное развитие и музыкальную драматургию, исходя из целостности ее содержания и формы.

Главный вывод нашей статьи состоял в том, что музыкальный журналист «должен обладать музыкально-критическим мышлением, быть чутким слушателем и интерпретатором содержания и формы музыкального произведения, изучающим творчество композитора в культурно-историческом контексте, способным понять, критически оценить и адекватно передать специфику, смысл и содержание музыкальных образов в семантическом поле разнообразных жанров арт-критики» [4, с. 174].

Методология исследования. Цель данной статьи состоит в том, чтобы раскрыть значение культурно-исторического подхода как методологического инструмента понимания, интерпретации и оценки музыкального произведения и определить принципы, руководство которыми позволит журналисту в области музыкального искусства дать более глубокую и всестороннюю оценку музыкального произведения и отразить результаты своего анализа в статье, рецензии или других жанрах музыкальной журналистики. Под принципами мы понимаем основополагающие идеи, руководство которыми превращает их в правила практической и (или) теоретической деятельности.

На значение методологии в области искусствоведения указывал наш отечественный философ Г. Г. Шпет, рассматривая «методы как средства понимания» предмета изучения и «перевод на язык непосредственно данной реальности» [15, с. 451]. Он видел большую необходимость в создании «терминологических энциклопедий в области искусствоведения» [15, с. 421].

Действительно, если мы хотим адекватно пользоваться тем или иным методологическим инструментарием поиска научной истины, необходимо прежде всего определиться с его понятийным аппаратом, в нашем случае это культурно-исторический подход. Ключевым понятием данного подхода является понятие культуры. Как из-

вестно, это понятие имеет много определений. Сам термин «культура» стал регулярно употребляться со второй половины XVIII века. Эпоха Просвещения связывала культуру с прогрессом наук, просвещением, с развитием способностей человеческого ума (Вольтер, Тюрго, Кондорсе, Гердер). Позднее И. Кант связал культуру с духовным существованием человека в сфере морального (следование «категорическому императиву»), в сфере эстетического – у Шиллера, романтиков, в сфере философского – у Гегеля.

В русской философии культура понималась как культ разума (Г. Шпет), как среда, растящая и питающая личность; язык, объединяющий человечество (П. Флоренский).

В современной отечественной философской литературе, посвященной анализу проблем культуры, также содержатся разнообразные ее определения. Культура определяется как совокупность материальных и духовных ценностей, как специфический способ человеческой деятельности, как творческая деятельность людей по освоению мира и др. На основании имеющихся трактовок культуры можно выделить несколько наиболее значимых подходов к определению данного феномена:

- аксиологический – культура как ценность;
- деятельностный – культура как технология и продукт деятельности людей;
- гуманистический – культура как человекотворчество.

Для нашего исследования важно акцентировать внимание на человекотворческой функции культуры. В этой связи определяем культуру как *«позитивный опыт человечества, обладающий человекотворческой функцией, в структуре которой воспроизводится структура деятельностного отношения человека к миру»* [5, с. 98]. Под опытом здесь понимается конкретная определенность человеческой деятельности, порождаемое ею содержание, открытализовавшееся в виде знаний, умений, навыков, норм, правил, целей, ценностных ориентиров, идеалов. При этом данное определение имманентно вбирает в себя понимание культуры как совокупности материальных и духовных ценностей и как совокупности технологий и продуктов человеческой деятельности [5, с. 98].

Второй стороной культурно-исторического подхода является принцип историчности, который выводит нас на важнейшее условие понимания и истолкования любого фрагмента культуры в его контексте. Здесь культурно-исторический подход тесно смыкается с герменевтическим подходом, вбирая его в себя, нацеливая на рас-

смотрение и анализ музыкального произведения в определенном контексте. На роль контекста в понимании и истолковании сложных библейских текстов обратил внимание Ф. Шлейермахер, указав на важнейшую закономерность гуманитарного познания, суть которой заключается в том, что смысл текста зависит от контекста. «Все нуждается в уточнении, – писал он, – и уточняется только в контексте» [14, с. 73]. Следует отметить, что под текстом подразумевается любой фрагмент культуры, в том числе и интересующее музыкального журналиста музыкальное произведение или музыкальное событие.

Итак, культурно-исторический подход необходимо опирается на принцип историзма и нацеливает на выделение и учет в процессе работы музыкального журналиста, да и любого арт-критика, ряда контекстов. К ним, на наш взгляд, следует отнести:

- социально-исторический контекст;
- культурно-исторический контекст. Здесь, в отличие от культурно-исторического подхода как методологии научного исследования (гносеологический аспект), имеется в виду историческая форма культуры, ее существование и ее особенности в определенное историческое время (онтологический аспект);
- художественно-исторический контекст;
- индивидуально-творческий контекст музыкального произведения, учет традиций и новаций в творчестве композитора.

Таким образом, овладение культурно-историческим подходом в процессе подготовки музыкальных критиков и принципами его применения для анализа музыкального произведения или музыкального события предполагает умение выявить значение выделенных контекстов для понимания определенного музыкального феномена, интересующего музыкального критика.

Рассмотрим значение культурно-исторического подхода и выделенных нами контекстов для анализа музыкальных произведений, опираясь на работы известных ученых и педагогов в области музыкального искусства.

Результаты исследования. Социально-исторический контекст предполагает рассмотрение и анализ музыкального события или музыкального произведения с учетом той исторической обстановки, в которой оно было создано или прозвучало. Это проявляется в поиске композиторами (или даже целыми поколениями) новых интонаций, форм, музыкальных гармоний, ладовой организации музыки и др. Этот процесс Б. В. Асафьев называет «социальным обнаружением» новых средств выразительности: «Музыкальная форма как яв-

ление социально детерминированное прежде всего познается как форма (вид, способ, средство) социального обнаружения музыки в процессе интонирования: будет ли то откристилизовавшаяся схема сонатного аллегро, или система кадансов, или формулы ладов и звукорядов – за всем этим кроется длительный процесс нащупывания, исканий и приспособлений наилучших средств для наиболее «доходчивого» выражения, т. е. такого рода интонаций, которые усваивались бы окружающей средой через формы музицирования возможно продуктивнее» [2, с. 21].

В качестве примера приведем один из сюжетов проекта «Нетипичный формат» Михаила Казиника, который называется «Что слушать, когда плохо на душе»¹. В данном сюжете ведущий рассказывает об истории одной мелодии, к которой обращаются люди в разные исторические времена, композиторы, пишущие музыку в различных музыкальных стилях, ее играют на различных инструментах и исполняют вокально. Эта мелодия родилась в 1503 году в Вестфалии во время чумы, когда служитель церкви обратился к людям не словом, а музыкой «Проснись, и слушай Голос». Обездоленные, отчаявшиеся и не находящие утешения люди начали успокаиваться, обращаясь к Богу. Это была радость понимания Его воли, смирения и выздоровления. К этой же мелодии обращается И. С. Бах, когда узнает о смерти жены Марии-Барбары во время своего путешествия. По возвращении домой композитор пишет Кантату № 104, в основе которой лежит та же мелодия, написанная 200 лет назад. Эта музыка божественная по своему свету, она передает танец, хоровод ангелов, которые даруют людям радость, помогают увидеть другой мир. Может ли современный человек почувствовать эту радость? Об этом может сказать только внимательный и заинтересованный слушатель.

В данном случае очень важен именно контекст эстетической оценки музыкального события, который происходит с учетом той обстановки, в которой было создано и звучало музыкальное произведение. В этом примере музыка понимается как обращенность к иному миру, миру божественных истин и откровений. Задача журналиста состоит в раскрытии данного контекста звучания музыки, в том, чтобы рассказать о социальной ситуации музыкального события, о человеческих страданиях, переживании всеобщего горя и всеобщей радости.

Отметим, что изучение социально-исторического контекста при оценке музы-

кального произведения сопряжено с обращенностью журналиста-исследователя к главенствующей идее музыкального произведения, связанной, в свою очередь, как с общественным художественным сознанием, так и с мироощущением и миропониманием самого композитора, автора музыкального произведения. Приведем пример «Прометеева аккорда» из «Поэмы Огня» А. Скрябина. «Прометеев аккорд» (до, фа диез, си бемоль, ми, ля, ре) открывает новый этап в истории музыки, связанный с использованием диссонанса (который определялся в традиционной теории музыка несогласованностью звучания) как первоосновы музыкальной ткани и музыкального развития. Эта неустойчивость звучания, лишенная тоники (устоя), передавала особое состояние устремленности человеческого духа в поисках нового, необычного, другой художественной реальности. Исходя из социально-исторического контекста, можно охарактеризовать первое десятилетие в искусстве XX века поиском нового художественного языка. Известна увлеченность интеллигенции начала XX века, в том числе и самого А. Скрябина, теософией Е. Блаватской, философской идеей Софии В. Соловьева [16].

По мнению А. Скрябина, музыка нового времени должна выйти из узких стен музыкальных салонов и театральных залов. Музыка – это то, что может объединить все народы, совершить нравственный переворот в общественном сознании, устранить идеи вражды, неравенства, превосходства одного человека над другим, объединить народы, оторвать человека от предметного мира, приземленности и обратить его взоры в Космос, помочь открыть человеку новые миры. «Поэма Огня», основывающаяся на мифе о древнегреческом герое, укравшем у Зевса Огонь и отдавшего его людям, имела гораздо более глубокий смысл и позволяла мыслить человека не как земное, а как вселенское существо. «Поэма Огня» задумывалась А. Скрябиным как грандиозное представление с участием большого оркестра, рояля, хора, органа, партий света, который благодаря специальной световой клавиатуре должен был освещать зал в соответствии с развитием музыкального действия.

Также следует отметить, что учет социально-исторического контекста при оценке музыкального произведения связан не только с изучением журналистом истории создания музыкального произведения, но и с коммуникативными процессами трансляции и актуализации духовных ценностей в определенной политической обстановке в стране и мире.

В этой связи обратимся к «Ленинградской симфонии» Д. Шостаковича. Известно,

¹ Казиник М. Что слушать, когда плохо на душе. URL: <https://yandex.ru/video/preview/5777451167861193543> (дата обращения: 15.10.2025).

что первое исполнение знаменитой симфонии состоялось 5 марта 1942 г. в зале Куйбышевского театра оперы и балета в исполнении оркестра Государственного академического Большого театра СССР под управлением дирижера Самуила Самосуда. Успех данного исполнения был ошеломляющим и имел большой мировой резонанс. Ведущие американские дирижеры обратились во Все-союзное общество культурной связи с просьбой выслать в США фотокопии нот Седьмой симфонии. Подобные запросы пришли и из других стран.

Однако нам особенно важно подчеркнуть значимость исполнения данной симфонии в блокадном Ленинграде как символ мужества, стойкости и несломленности ленинградцев. Исполнение «Ленинградской симфонии» состоялось 9 августа 1942 г. под управлением Карла Элиасберга, и эта дата была выбрана не случайно. Именно в этот день гитлеровцы собирались праздновать победу над ленинградцами в ресторане гостиницы «Астория». Благодаря героизму, великим усилиям музыкантов состоялось исполнение симфонии как ответ высокого духа, веры в победу и в торжество жизни над смертью. Из 100 музыкантов, которые должны были исполнять данное произведение, исполнили симфонию 15 человек.

Сейчас «Ленинградскую симфонию» Д. Д. Шостаковича называют «культурным капиталом нации», она вызывает интерес у современных слушателей своей созидательной силой и символизирует единство народа [8].

Таким образом, учет социально-исторического контекста позволяет выявить особенности социально-политической обстановки, влияющей на формирование общественного и индивидуального художественного сознания, нового типа музыкального мышления.

Для глубокого понимания музыкального произведения необходим учет не только социально-исторического, но и *культурно-исторического контекста*, который предполагает соотношение изучаемого и оцениваемого музыкального произведения с духом времени, эпохи. Данная оценка осуществляется в контексте исторического времени, понимания особенности мироощущения определенного исторического периода и отражения в музыке бытия человека другой эпохи.

На наш взгляд, здесь необходимо обратиться к определению музыкального содержания, основанного на выразительно-смысловой характеристике музыки. Так, В. Н. Холопова рассматривает музыку эпохи барокко (начало XVII – середина XVIII вв.), музыку классической эпохи (венские клас-

сики: Гайдн, Моцарт, Бетховен), эпохи романтизма (XIX в.) и музыку XX в. Основанием для выделения данных исторических эпох стали три стороны музыкального содержания – эмоциональная, изобразительная и символическая, соразмерность и выраженность которых являются различными в разные культурно-исторические периоды [12]. Данные характеристики определяют особенности музыки как феномена человеческого сознания, включающего в себя мир человеческих чувств, восприятий, размышлений. Меняются эпоха, сам человек, его восприятие жизни, мир чувств и переживаний. Так, например, музыка эпохи барокко представлена высочайшей степенью выраженности человеческих эмоций (печали, страдания, любви, отваги и др.), а музыка XX в. в большей степени обращена к разуму человека, нежели к чувству, и т. п. Содержательный аспект оценки музыкального произведения связан с изложением драматической идеи в процессе ее развития. Аргументацией к данному изложению являются истолкование развития музыкальной образности, соотношение композиционных единиц, музыкальный синтаксис. Задача журналиста состоит в охвате музыкального произведения в его целостности, истолковании музыкально-драматического действия, создании эмпатической настройки слушателя на процессе восприятия музыкального произведения и обретении им собственного смысла в процессе переживания.

С культурно-историческим контекстом связан также интонационный аспект музыкального произведения. Эта связь была выявлена Б. Л. Яворским, который понимает музыку как особый язык, связанный с культурой и мышлением: «Каждая эпоха создает свои процессы мышления, и это обуславливает как развитие самого языка, так и отрицание самого языка. Есть мертвые и живые языки, есть мертвое и живое музыкальное интонирование. В периоде веков некоторые принципы интонирования могут возрождаться или временно скрываться» [1, с. 58].

Еще более глубокое развитие идея связи интонационного аспекта музыки с культурно-историческим контекстом получила в теории музыкальной интонации Б. В. Асафьева. В своей работе «Музыкальная форма как процесс» он рассматривает интонацию как культурно-исторический феномен, который связан с социальным и личностным бытием человека. При этом Б. В. Асафьев отмечает интонируемые элементы музыки (музыкальные интонации), которые представляют собой в сознании человека сочетание тождественных, т. е. отобранных в процессе культурно-исторического развития, и нетождественных интонаций, кото-

рые являются для музыкального сознания человека новыми, незнакомыми.

С этим связан вопрос обретения человеком определенного уровня слушательской культуры, который находится в зависимости от музыкальных интонаций конкретной культурно-исторической эпохи. Так, Б. В. Асафьев писал: «Запоминание музыки при ее постоянной текучести и при необходимости постоянного сравнения тождественных и нетождественных интонаций предполагает наличие в сознании человека данной эпохи, среды и данного отрезка времени некоторой суммы издавна откристаллизовавшихся звуко сочетаний ("интонационный запас"). У одного человека их больше, у другого меньше, но в целом каждая эпоха и каждый класс обладает некоторым числом интонаций, настолько устоявшихся в сознании, что слушание произведений, в которых взаимодействие привычных сочетаний доминирует над непривычными, доставляет удовольствие больше, чем восприятие музыки, в которой преобладают интонации еще неусвоенные и для усвоения которой нужна повышенная деятельность сознания» [2, с. 24].

В современной литературе музыкальная интонационность определяется как «специфический род звукоосмысляющей деятельности человека, направленной на формирование, потребление и передачу эстетически ценной информации, необходимой ему в процессе биологической и социальной эволюции» [10, с. 20]. Так, А. П. Ментюков подчеркивает ценностно-смысловую природу интонирования, связанную с переживанием смысла. Он делает ценное замечание, что интонирование и воспроизведение не являются идентичными процессами, так как в условиях технологизации и цифровизации музыкального искусства можно воспроизводить музыкальное звучание без глубокого осмысления и вообще без участия человека, прибегая к различным техническим средствам.

С культурно-историческим контекстом тесно связан *художественно-исторический контекст*. Он нацеливает музыкального критика в процессе анализа и оценки музыкального произведения на знание специфики освещаемой темы в области музыкального искусства, определение ее места и значения в истории музыки. Б. В. Асафьев в работе [3] пишет о необходимости понимать смысл исторического процесса в его полноте, представлении всего «потока звучаний» культурно-исторического периода развития музыки и не обходиться знакомством с отдельными произведениями гениальных композиторов. По его мнению, для оценки музыкального произведения необ-

ходимо понять сам процесс оформления и образования устойчивых и совершенных музыкальных форм: «надо внедриться в эпоху и в жизнь музыки со всеми ее достижениями и недостатками. Для этого нужны великие усилия. Только путем настойчивого и упорного постижения и усвоения, стремясь понять, а не просто принять или отвергать на основе личных вкусов, удастся проникнуть в музыкальное произведение и оценивать комплексы звучаний былого, исходя от присущих им свойств и функций, причин их вызвавших и влиянии на будущее ими оказанных» [3, с. 8].

В данном случае художественно-исторический контекст нацеливает музыкального критика в процессе анализа и оценки музыкального произведения на учет развития музыкальных форм, которые уже существовали и повлияли на творчество композитора. Это то, что представляло для композитора определенную «школу», на чем строилось его следование определенным традициям и правилам жанра. В то же время необходимо выявить и индивидуально-творческий почерк композитора, становление его авторского стиля. Так, в упомянутой ранее работе автор рассматривает музыкальный гений М. И. Глинки как основателя русской оперы, исходя из той «музыкальной ткани», которая наполняла эпоху XVIII столетия [3]. В частности, он обращается к оперному творчеству придворного композитора Бортнянского, который следовал оперным канонам мастеров итальянской оперы-буфф и французской комической оперы. Б. В. Асафьев указывает на две тенденции развития оперного искусства в эпоху царствования Екатерины II и Павла I: через усвоение приемов оформления звука, выработанных в Европе, и «просачивание» народных и русских национальных вкусов в музыку. Зная и понимая это, можно по достоинству оценить гений М. И. Глинки, заложившего основы русского симфонизма и определившего своеобразный, уникальный путь развития русской оперы. Это прежде всего своеобразие оперных форм – народная музыкальная драма и сказочная опера.

Таким образом, художественно-исторический контекст оказывает влияние на форму музыкального произведения как становление организованного во времени содержания, включающего в себя идейный, духовный облик музыки, а также стилевых особенностей их композиторского воплощения. Оцениваемое музыкальное произведение рассматривается в контексте становления музыкальной формы в определенный исторический период. Однако здесь необходимо сохранить понимание формы в широком смысле как выражение внутрен-

него идейного содержания, не подменяя его схемой, определением структуры строения его частей [11].

Еще более глубокое понимание музыкального произведения дает учет индивидуально-творческого контекста. *Индивидуально-творческий контекст* предполагает осмысление конкретного музыкального произведения в рамках всего творчества композитора. Задача музыкального критика состоит в том, чтобы дать оценку музыкального произведения с учетом тех контекстов, которые повлияли на его создание.

Здесь важно обратить внимание на соотношение оценки и ценности. Так, например, М. С. Каган определял оценку и ценность как два полюса эстетического отношения человека к действительности: «ценность характеризует объект в его отношении к субъекту, а оценка – отношение субъекта к объекту» [7, с. 89]. Ценность первична по отношению к оценке, так как она укоренена в общественном сознании, социальной практике. Оценка же формируется в ходе осознания субъектом значимости и важности ценности для себя. Таким образом, оценка представляет собой некую проверку «подлинности» ценности в отношении реципиента к художественному произведению.

Определение особенностей оценки музыкального произведения со стороны слушателя основывается на характеристике музыки как вида искусства, существование которого связано с жизнью человеческого духа, выражением человеческих мыслей и чувств. Музыкальные образы лишены непосредственной конкретности и видимости, как это представлено, например, в литературе или в живописи. Но в этом и сила музыки, ее величие, заключающееся в способности волновать, вызывать переживания, используя особый универсальный язык, особую организацию выражения музыкальной мысли через специфический язык музыки.

Еще одна особенность деятельности музыкальных журналистов состоит в том, что, ориентируясь на целевую аудиторию, они должны истолковать содержание музыкального произведения, способствуя обращенности сознания слушателя к музыкальному произведению. При этом цель журналиста состоит в том, чтобы дать содержательные ориентиры, не прибегая к однозначному пересказу и объяснению единственно правильной трактовки музыкального произведения, создать условия для «встречи» слушателей с музыкальным произведением, приближая их к высшим духовным ценностям. Методологической базой для этого является феноменологическая герменевтика М. Хайдеггера и Г. Г. Гадамера.

Так, рассматривая оценку художествен-

ного произведения со стороны воспринимающего, Г. Г. Гадамер подчеркивает, что встреча с искусством – это всегда новый опыт и новая задача – интеграции в совокупность собственного ориентирования в мире и собственного понимания [6]. В связи с этим любому исторически отдаленному по времени художественному произведению необходимо дать возможность говорить с нами, обращаться к нам и быть не прошлым, а настоящим. И эта задача схожа с задачей историка, которого интересуют осмысление и понимание событий, их переплетение и их последствия, что позволяет дать оценку историческому развитию в целом.

Необходимо также отметить, что переживание музыкального произведения представляет собой особое состояние человека, которое разные философы характеризуют как «доверительную интимность» (Г. Г. Гадамер), «славное мгновение» (Т. Адорно), «приближение к целокупности бытия» (А. Ф. Лосев). И здесь происходящая встреча связана с сокрушением, сотрясением привычного существования человека в предметном мире, оценкой себя и всей своей жизни. Так, Г. Г. Гадамер писал о том, что художественное произведение не только открывает среди радостного и грозного ужаса старую истину: «это ты», – оно еще и говорит нам: «ты должен изменить свою жизнь!» [6, с. 265].

Здесь мы опираемся на понимание музыкальной драматургии в ее целостности в сознании субъекта восприятия музыкального произведения, данной А. Ф. Лосевым. Он характеризовал музыкальное бытие как действие: «чистое музыкальное бытие все пронизано бесконечными энергиями и силами, но есть нечто постоянно набухающее и трепещущее, живое и нервное. В музыкальном произведении каждый его момент пронизан бесконечным количеством сил; он – своеобразное средоточие и фокус жизненных токов цельного организма» [9, с. 240]. А. Ф. Лосев говорит о целостном восприятии музыки: «Воспринять мелодию не значит воспринять первый звук, потом, забыв его, воспринять второй, затем, забыв второй, воспринять третий и т. д. Воспринять музыкальное произведение – значит как-то слитно соединить и переработать все последовательности, из которых оно состоит. И тогда, когда все музыкальное произведение может быть нами представлено в один миг, когда мы уже не чувствуем его как нечто сложенное из временных моментов и вообще частей, только тогда возможно условное “деление” его на части, причем каждая часть тем самым уже будет нести в себе энергии целого» [9, с. 238].

Музыкальная феноменология рассмат-

ривает процесс восприятия музыки как слияние объекта и субъекта в акте личного переживания: «растворивши музыку в хаосе и капризах личного переживания, мы не будем в состоянии иметь какое-нибудь определенное музыкальное произведение, ибо Девятым симфоний Бетховена столько же, сколько индивидуальностей ее слушают и слушали; и Девятой симфонии нет как Девятой симфонии» [9, с. 244].

Таким образом, музыкальному журналисту необходимо создать «свое музыкальное произведение», продумать концепцию и структурную композицию *слова о музыке*. Культурно-исторический подход здесь заключается в знании и понимании выразительно-смысловой характеристики музыки разных исторических эпох и мировосприятия современного человека. Найти общие темы для диалога с другой эпохой через музыку – вот задача журналиста.

Вывод. Таким образом, культурно-

исторический подход к анализу и оценке музыкального произведения предполагает изучение всего «потока звучаний» с учетом ряда контекстов, к которым мы отнесли социально-исторический, культурно-исторический, художественно-исторический и индивидуально-творческий. Каждый из контекстов оказывает влияние на постижение сути художественного произведения, его характерных особенностей, места в истории музыкального искусства.

Владение культурно-историческим подходом как методологическим инструментом позволяет музыкальному журналисту основывать свои оценочные суждения на прочном научном фундаменте обращенности к смыслам и ценностям других эпох и современности. В связи с этим процесс обучения музыкальных журналистов должен включать формирование навыков владения культурно-историческим подходом к анализу, интерпретации и оценке музыкальных произведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арановский, М. Г. Теоретическая концепция Б. Л. Яворского / М. Г. Арановский // Искусство музыки: теория и история. – 2012. – № 6. – С. 41–60. – EDN MFONMN.
2. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Москва : Музыка. Ленинградское отделение, 1971. – 373 с.
3. Асафьев, Б. В. Об исследовании русской музыки XVIII века и двух операх Бортнянского / Б. В. Асафьев. – Москва : Директ-Медиа, 2008. – 50 с.
4. Беляева, Л. А. Развитие музыкально-критического мышления у будущих журналистов на занятиях по арт-критике / Л. А. Беляева, И. Г. Чугаева // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 2. – С. 167–175. – EDN LALWAY.
5. Беляева, Л. А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности / Л. А. Беляева. – Екатеринбург, 1993. – 125 с.
6. Гадамер, Г. Г. Актуальность прекрасного : пер с нем. / Г. Г. Гадамер. – Москва : Искусство, 1991. – 376 с.
7. Каган, М. С. Лекции по марксистско-ленинской эстетике / М. С. Каган. – Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1971. – 765 с.
8. «Ленинградская симфония»: коммуникативный капитал нации / Э. Б. Авакова, М. С. Арканникова, Б. И. Кондин, Ю. Б. Кондина // Казанская наука. – 2022. – № 12. – С. 164–168. – EDN GWRIUY.
9. Лосев, А. Ф. Из ранних произведений / А. Ф. Лосев ; отв. ред. А. А. Тахо-Годи ; Журнал «Вопросы философии», Институт философии АН СССР, Философское общество СССР. – Москва : Правда, 1990. – 655 с. – EDN SZGSLB.
10. Ментюков, А. О понятии «музыкальное интонирование» / А. Ментюков // Южно-Российский музыкальный альманах. – 2016. – № 1 (22). – С. 18–23. – EDN WDLHGZ.
11. Холопов, Ю. Н. Введение в музыкальную форму / Ю. Н. Холопов. – Москва : Директ-медиа Паб-лишинг, 2014. – 432 с. – EDN SUOGSN.
12. Холопова, В. Н. Содержательные парадигмы музыкально-исторических эпох (к инновациям в российском музыкальном образовании) / В. Н. Холопова // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. – 2013. – № 3 (3). – С. 79–92. – EDN SISPUF.
13. Шанина, В. В. Музыкальная журналистика: функции, задачи и роль / В. В. Шанина // Век информации (сетевое издание). – 2024. – Т. 8, № 2 (27). – С. 91–100. – EDN BPAOJX.
14. Шлейермахер, Ф. Герменевтика / Ф. Шлейермахер. – Санкт-Петербург : Издательство «Европейский Дом», 2004. – 241 с. – EDN RWKBOP.
15. Шпет, Г. Г. Философия и психология культуры : избранное / Г. Г. Шпет. – Москва : Наука, 2007. – 479 с. – EDN QWRMIT.
16. Щеткина-Роше, Н. Музыкальный ориентализм Скрябина и Дебюсси. От цитирования к трансформации языка / Н. Щеткина-Роше // Психологические исследования. – 2009. – № 3 (5). – С. 5. – EDN KYTSNP.

REFERENCES

1. Aranovsky, M. G. (2012). Teoreticheskaya kontseptsiya B. L. Yavorskogo = The theoretical concept of B. L. Yavorsky. *The Art of Music: Theory and History*, 6, 41–60. EDN MFONMN.
2. Asafyev, B. V. (1971). *Muzykal'naya forma kak protsess* = Musical form as a process. Moscow: Muzyka Publishing House. Leningrad branch, 373 p.

3. Asafyev, B. V. (2008). Ob issledovanii russkoy muzyki XVIII veka i dvukh operakh Bortnyanskogo = On the study of Russian music of the 18th century and two operas by Bortnyansky. Moscow: Direct-Media, 50 p.
4. Belyaeva, L. A., Chugaeva, I. G. (2025). Razvitie muzykal'no-kriticheskogo myshleniya u budushchikh zhurnalistov na zanyatiyakh po art-kritike = The development of music-critical thinking among future journalists in art criticism classes. *Pedagogical Education in Russia*, 2, 167–175. EDN LALWAY.
5. Belyaeva, L. A. (1993). Filosofiya vospitaniya kak osnova pedagogicheskoy deyatel'nosti = Philosophy of education as the basis of pedagogical activity. Ekaterinburg, 125 p.
6. Gadamer, G. G. (1991). Aktual'nost' prekrasnogo = The relevance of beauty. Moscow: Iskusstvo Publishing House, 376 p.
7. Kagan, M. S. (1971). Lektsii po marksistsko-leninskoy estetike = Lectures on Marxist-Leninist aesthetics. Leningrad: Leningrad University Publishing House, 765 p.
8. Avakova, E. B., Arkannikova, M. S., Kondin, B. I., Kondina, Yu. B. (2022). «Leningradsкая симфония»: kommunikativnyy kapital natsii = “Leningrad Symphony”: The communicative capital of the nation. *Kazan Science*, 12, 164–168. EDN GWRIUY.
9. Losev, A. F. (1990). Iz rannikh proizvedeniy = From early works. Moscow: Pravda Publishing House, 655 p. EDN SZGSLB.
10. Mentyukov, A. (2016). O ponyatii «muzykal'noe intonirovanie» = On the concept of “musical intonation”. *South Russian Musical Almanac*, 1(22), 18–23. EDN WDLHGZ.
11. Kholopov, Yu. N. (2014). Vvedenie v muzykal'nyuyu formu = Introduction to the musical form. Moscow: Direct-media Publishing, 432 p. EDN SUOGSN.
12. Kholopova, V. N. (2013). Soderzhatel'nye paradigmy muzykal'no-istoricheskikh epokh (k innovatsiyam v rossiyskom muzykal'nom obrazovanii) = Meaningful paradigms of musical and historical epochs (towards innovations in Russian music education). *Bulletin of the UNESCO Chair of Musical Art and Education*, 3(3), 79–92. EDN SISPUF.
13. Shanina, V. V. (2024). Muzykal'naya zhurnalistika: funktsii, zadachi i rol' = Music journalism: Functions, tasks and role. *The Age of Information (online edition)*, 8, 2(27), 91–100. EDN BPAOJX.
14. Schleiermacher, F. (2004). Hermenevtika = Hermeneutics. Saint Petersburg: European House, 241 p. EDN RWKBOP.
15. Shpet, G. G. (2007). Filosofiya i psikhologiya kul'tury = Philosophy and psychology of culture: Selected works. Moscow: Nauka, 479 p. EDN QWRMIT.
16. Shchetkina-Roshe, N. (2009). Muzykal'nyy orientalizm Skryabina i Debussy. Ot tsitirovaniya k transformatsii yazyka = The musical orientalism of Scriabin and Debussy. From citation to transformation of language. *Psychological Research*, 3(5), 5. EDN KYTSNP.

УДК 378.147:004.738.5
ББК 4448.027.1+4448.026.843

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.7

Вихрова Екатерина Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник Центра прикладных лингвистических исследований и тестирования «ИСТОК», Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет); 141701, Россия, г. Долгопрудный, Институтский пер., 9, стр. 3; e-mail: vikhrova.en@mipt.ru

Матвеев Михаил Олегович,

SPIN-код: 4248-4335

кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник Центра прикладных лингвистических исследований и тестирования «ИСТОК», Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет); 141701, Россия, г. Долгопрудный, Институтский пер., 9, стр. 3; e-mail: mike-matveev@mail.ru

Ульянина Ольга Александровна,

SPIN-код: 9283-7824

доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, руководитель Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет; 127051, Россия, г. Москва, ул. Сретенка, 29; главный научный сотрудник Центра прикладных лингвистических исследований и тестирования «ИСТОК», Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет); 141701, Россия, г. Долгопрудный, Институтский пер., 9, стр. 3; e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТАМИ ОЧНЫХ, ОНЛАЙН- И АВАТАР-ЛЕКЦИЙ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; студенты; цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; образовательный процесс; формы обучения; лекционные занятия; онлайн-лекции; аватар-лекции; вовлеченность студентов; комфортность; восприятие информации; уровень понимания; психологический климат

АННОТАЦИЯ. Как воспринимаются студентами различные форматы лекций (очный, онлайн и с цифровым аватаром преподавателя) и способен ли цифровой аватар преподавателя обеспечить ту же вовлеченность и понимание, что и традиционные формы преподавания? Цель работы – сравнительное изучение восприятия студентами трех форматов лекционных занятий. Исследование проведено в Московском физико-техническом институте методом анкетирования: 106 магистрантов оценили очные, онлайн- и аватар-лекции по вовлеченности, комфортности, удобству восприятия информации, пониманию материала и психологическому климату занятия. Статистический анализ данных (парный t-критерий) показал, что по всем параметрам очные лекции получили значимо более высокие оценки, чем лекции с аватаром ($p < 0,001$), особенно по показателям вовлеченности и психологического климата. Онлайн-формат показал промежуточные результаты: он уступает очному, но превосходит аватар-формат. Научная новизна состоит в комплексном сравнении указанных форматов и получении новых данных о восприятии студентами преподавателя-аватара. Результаты расширяют научные представления в психологии образования о взаимодействии студентов с образовательными технологиями и практически значимы для развития цифровой образовательной среды в высшей школе. Сделан вывод, что живое присутствие преподавателя обеспечивает наибольший социально-психологический эффект, онлайн-лекции частично его сохраняют, а преподаватель-аватар пока не может равнозначно заменить очное обучение по уровню вовлеченности.

ФИНАНСИРОВАНИЕ: исследование проведено в рамках соглашения с Минобрнауки России от 17.01.2025 № 075-03-2025-662 (шифр FSMG-2025-0086, тема проекта: «Прикладные исследования по внедрению технологий искусственного интеллекта в высшем образовании»).

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Вихрова, Е. Н. Восприятие студентами очных, онлайн- и аватар-лекций: психологические детерминанты и образовательные эффекты / Е. Н. Вихрова, М. О. Матвеев, О. А. Ульянина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 27–37.

Vikhrova Ekaterina Nikolaevna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Senior Researcher of ISTOK Center for Applied Linguistic Research and Testing, Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University), Dolgoprudny, Russia

Matveev Mikhail Olegovich,

Candidate of Philology, Associate Professor, Senior Researcher of ISTOK Center for Applied Linguistic Research and Testing, Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University), Dolgoprudny, Russia

Ulyanina Olga Alexandrovna,

Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia; Chief Scientific Researcher of ISTOK Center for Applied Linguistic Research and Testing, Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University), Dolgoprudny, Russia

STUDENTS' PERCEPTION OF FACE-TO-FACE, ONLINE AND AVATAR LECTURES: PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS AND EDUCATIONAL EFFECTS

KEYWORDS: higher education institutions; students; digitalization of education; digital technologies; digital educational environment; educational process; forms of education; lectures; online lectures; avatar lectures; student engagement; comfort; perception of information; level of understanding; psychological climate

ABSTRACT. This study addresses how students perceive different lecture formats (face-to-face, online and those featuring a digital avatar instructor), and whether an avatar instructor can provide the same levels of engagement and understanding as traditional teaching. The aim was to comparatively examine students' perceptions of these three lecture formats. A questionnaire survey was conducted at Moscow Institute of Physics and Technology with 106 master's students, who evaluated face-to-face, online and avatar lectures on five criteria: engagement, comfort, ease of information perception, material comprehension, and psychological climate. Statistical analysis (paired t-tests) showed that across all criteria, face-to-face lectures received significantly higher ratings than avatar lectures ($p < 0,001$), especially for engagement and psychological climate. The online format showed intermediate results: it was inferior to face-to-face but outperformed the avatar format. The scientific novelty lies in the comprehensive comparison of these formats, providing new data on students' perception of an avatar instructor. The findings contribute to educational psychology by deepening understanding of student interaction with digital teaching technologies, and have practical implications for the development of digital learning environments in higher education. It is concluded that the live presence of a teacher provides the greatest socio-psychological benefits; online lectures partially retain this effect; and an avatar instructor cannot yet replicate the level of engagement found in face-to-face teaching.

FUNDING: The research was conducted under Agreement No. 075-03-2025-662 with the Russian Ministry of Education and Science as of January 17, 2025 (project code FSMG-2025-0086, project topic: "Applied Research on the Implementation of Artificial Intelligence Technologies in Higher Education").

FOR CITATION: Vikhrova, E. N., Matveev, M. O., Ulyanina, O. A. (2025). Students' Perception of Face-to-Face, Online and Avatar Lectures: Psychological Determinants and Educational Effects. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 27–37.

Проблема исследования. Пандемия COVID-19 спровоцировала крупнейший в истории кризис в системе образования: по оценкам ООН, в 2020 г. 98,6% обучающихся по всему миру (более 1,7 млрд человек) столкнулись с закрытием учебных заведений и переходом на дистанционное обучение [3]. В экстренном режиме были задействованы инструменты e-learning (Zoom, Microsoft Teams, Moodle и др.), обеспечившие непрерывность образовательного процесса [3]. Этот форсированный переход продемонстрировал востребованность дистанционных образовательных технологий и актуализировал задачу поддержания качества обучения в новых условиях¹. Цифровизация образования из ряда инноваций превратилась в неотъемлемую часть системы высшей школы [1]. Ее значимость обусловлена глобальным переходом к цифровой экономике и обществу, что на государственном уровне отражено в стратегии развития образования. Так, российские вузы, включая Московский физико-технический институт (далее – МФТИ (НИУ)), активно внедряют цифровые платформы и сервисы, развивая цифровую образовательную среду для повышения доступности и эффективности обучения.

Одновременно массовая цифровизация обнажила ряд проблем педагогики высшей школы. Стремительная смена формата обучения выявила недостаточную готовность части преподавателей и студентов к онлайн-формату, снижение непосредственного живого взаимодействия, проблемы мотивации и контроля знаний [5]. Возникло противоречие между возможностями дистанта (гибкость, доступ к ресурсам, снижение издержек) и рисками снижения качества образования. С одной стороны, опросы показывают, что большинство студентов ценят плюсы онлайн-обучения – возможность учиться из дома, в комфортных условиях и в собственном темпе [19]. Так, 73% польских студентов-медиков назвали онлайн-занятия удобными и в целом интересными [19]. Более того, по ряду показателей восприятия знаний различия между очным и дистанционным форматами статистически незначимы [19]. С другой стороны, обучающиеся отмечают недостаток живого общения и практических навыков при обучении через экран [5; 19]. В упомянутом исследовании формат e-learning был признан значительно менее эффективным для развития профессиональных умений и социальных компетенций, чем традиционное обучение [19]. Аналогичные выводы сделали и ближневосточные исследователи: по данным опроса 280 студентов и 50 преподавателей в Иордании, онлайн-обучение уступает очному по вовлеченности и взаи-

¹ Пресс-служба / Редакция ИТМО. Лучшие практики онлайн-обучения и объединение экспертов – итоги проекта ИТМО.Distant // NEWS.ITMO.ru. 14.07.2020. URL: <https://news.itmo.ru/ru/education/official/news/9573/> (дата обращения: 28.09.2025).

модействию и не может полностью его заменить, несмотря на очевидные преимущества гибридных форматов [5]. Эксперты рекомендуют именно смешанное обучение как наиболее перспективное, комбинирующее достоинства дистанционных и традиционных методов [5]. Таким образом, *проблема исследования* заключается в необходимости найти баланс между различными форматами лекций и понять, как они воспринимаются обучающимися в контексте продолжающейся цифровизации образования.

Исходя из обозначенной проблемы, цель исследования состоит в сравнительном изучении восприятия студентами трех форматов лекционных занятий – очных, онлайн и с использованием цифрового аватара преподавателя. Исследование проведено в МФТИ (НИУ) и направлено на выявление особенностей, преимуществ и ограничений каждого формата с точки зрения психологического восприятия, вовлеченности и удовлетворенности обучающихся. Достижение данной цели позволит определить, в каком направлении совершенствовать цифровую образовательную среду и методы преподавания для повышения качества высшего образования в условиях его цифровой трансформации.

Анализ исследований по проблеме. Вопрос о влиянии формата обучения на эффективность и психологическое благополучие студентов широко обсуждается в исследованиях последних лет. Традиционный очный формат многие студенты воспринимают как наиболее результативный с точки зрения усвоения материала и вовлеченности. По данным опроса 336 студентов, большинство предпочли очное обучение и указали на более высокий уровень понимания и концентрации на занятиях в аудитории [15]. Особенно сложно дистанционная модель давалась первокурсникам, которым трудно учиться удаленно; старшекурсники же, уже имевшие офлайн-опыт, адаптировались лучше [15]. Эти результаты согласуются с выводами российских исследований. Так, в одном из исследований отмечено, что большая часть школьников и студентов нейтрально или позитивно оценили вынужденный «дистант», тогда как преподаватели преимущественно негативно восприняли переход на онлайн [3]. Авторы подчеркивают, что противопоставление онлайн- и офлайн-форм обучения неконструктивно: перспективы повышения эффективности образования связаны с разработкой разнообразных форм взаимодействия, реализуемых как очно, так и дистанционно [3]. Данные выводы подтверждают значимость поиска оптимального сочетания форматов.

В России проведен ряд масштабных ис-

следований восприятия дистанционного обучения. По данным ВЦИОМ (2020), более половины студентов вузов (53%) оценивают качество преподавания в удаленном формате как высокое или скорее высокое, еще 32% – как среднее; лишь 12% дали низкую оценку¹. При этом 72% студентов заявили об общей удовлетворенности организацией дистанционного образовательного процесса². Эти цифры свидетельствуют, что, несмотря на возникшие трудности, молодежь в целом адаптировалась к новым условиям обучения. Одновременно исследования фиксируют и проблемы: так, опрос³ выявил возросшую нагрузку на преподавателей (отметили 55% студентов) и на самих студентов, а также ряд технических и методических затруднений при резком переходе на дистант. Анализ преимуществ и недостатков дистанционного обучения показал, что данный формат окончательно стал полнофункциональной частью высшей школы, однако требует дальнейшего совершенствования методик для усиления интерактивности занятий, мотивации и психологического комфорта студентов [1]. К приоритетным направлениям развития авторы отнесли формирование у преподавателей специальных дидактических компетенций для онлайн-работы, создание динамичной системы оценивания и разработку упражнений для поддержания активности обучающихся в дистанте [1]. Таким образом, подчеркивается, что цифровая форма обучения открывает новые возможности, но требует переосмысления психолого-педагогических подходов с учетом восприятия студентов.

Важным аспектом изучаемой проблемы является влияние различных форматов лекций на мотивацию и эмоциональное состояние студентов. Исследования показывают, что предпочитаемая форма обучения может быть связана с психологическими факторами. Так, исследователи [2] обнаружили, что негативное отношение студентов к дистанционному обучению и ориентация исключительно на традиционные лекции

¹ Пресс-служба / Редакция ИТМО. Лучшие практики онлайн-обучения и объединение экспертов – итоги проекта ITMO.Distant // NEWS.ITMO.ru. 14.07.2020. URL: <https://news.itmo.ru/ru/education/official/news/9573/> (дата обращения: 28.09.2025).

² Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). Выпускники школ и студенты высказали мнение о дистанционном образовании: аналитический обзор. 27.05.2020. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/vypuskniki-shkol-i-studenty-vyskazali-mnenie-o-distancionnom-obrazovanii> (дата обращения: 28.09.2025).

³ Пресс-служба / Редакция ИТМО. Лучшие практики онлайн-обучения и объединение экспертов – итоги проекта ITMO.Distant // NEWS.ITMO.ru. 14.07.2020. URL: <https://news.itmo.ru/ru/education/official/news/9573/> (дата обращения: 28.09.2025).

коррелируют с более высоким уровнем учебной отчужденности и эмоционального выгорания. Предпочтение же смешанного обучения ассоциируется с лучшей саморегуляцией и академической успеваемостью студентов [2]. Эти данные указывают на нерешенную задачу: как снизить чувство изоляции и стресс при онлайн-обучении. Некоторые авторы предлагают усилить социальное присутствие в цифровой среде – за счет интерактивных методов, групповой работы и в перспективе новых технологий типа образовательных аватаров [20].

На современном этапе особый интерес представляют лекции с цифровым аватаром преподавателя – инновационный формат, который становится возможным благодаря развитию искусственного интеллекта и технологий виртуальной реальности. Цифровой аватар – это виртуальный персонаж, генерируемый компьютерной программой и способный воспроизводить речь, мимику и жесты лектора [20]. Предполагается, что аватар может выступать в роли преподавателя или ассистента, представляя учебный материал в виде анимированного образа. Первые эксперименты в этой области уже проводятся. В конце 2020 г. Университет ИТМО (Россия) реализовал пилотный онлайн-курс, где преподаватели вели лекции с помощью персональных цифровых аватаров¹. Аватары-ассистенты рассылали студентам уведомления о начале занятий, предоставляли краткие конспекты лекций, собирали обратную связь о качестве материала и даже выдавали тестовые задания для проверки знаний². По итогам эксперимента студенты отметили удобство такой системы: все уведомления и учебные активности были сосредоточены в едином приложении, что помогало не отвлекаться и вовремя переключаться между парами³. Этот опыт показал потенциальную эффективность аватаров в роли цифровых кураторов курса.

Между тем научных публикаций о восприятии студентами лекций с аватаром пока единицы. В обзоре [20] подчеркивается, что систематических исследований влияния виртуальных аватаров на образовательный опыт до недавнего времени не проводилось.

Отдельные работы рассматривают аватары лишь как элемент интерфейса учебных программ либо оценивают их технические характеристики, не анализируя психолого-педагогическое воздействие [20]. Лишь в последние 2–3 года появляются исследования, непосредственно сравниваю-

щие эффективность виртуального преподавателя-аватара и реального. Так, эксперимент [13] показал, что в условиях контролируемого онлайн-урока успеваемость и понимание материала у студентов практически не зависели от того, вел ли занятие живой преподаватель или анимированный аватар. Отмечается отсутствие существенной разницы в уровне вовлеченности и воспринимаемой полезности урока в обеих группах, что свидетельствует о принципиальной приемлемости формата лекций с аватаром. В то же время обнаружены нюансы: например, в сложных для понимания темах доверие студентов к преподавателю (и аватару, и человеку) было выше, чем в простых темах [13]. Это наводит на мысль, что факторы сложности материала и дизайна аватара могут влиять на восприятие цифрового лектора. Также в исследованиях подчеркивается значение реалистичности и экспрессии аватара: чем более «живым» выглядит и ведет себя виртуальный преподаватель, тем выше интерес и эмоциональный отклик аудитории [20]. Отмечается, что использование аватаров способно увеличить привлекательность образовательного видео, расширить охват аудитории и повысить вовлеченность пользователей [20]. Однако неизученным остается вопрос о влиянии аватаров на глубину усвоения знаний и долгосрочные образовательные результаты [20].

Таким образом, анализ последних отечественных и зарубежных публикаций выявил несколько ключевых пробелов. Во-первых, недостаточно знаний о психологических и педагогических эффектах различных форматов лекций – от традиционных до высокотехнологичных – на студентов. Имеющиеся данные иногда противоречивы: с одной стороны, онлайн-формат воспринимается обучающимися неоднозначно, снижая вовлеченность новичков и требуя новых подходов к поддержанию мотивации [15]; с другой – он обеспечивает гибкость и продолжает активно распространяться, что делает неизбежным его дальнейшее совершенствование [1]. Во-вторых, практически не изучено, как студенты относятся к лекторам-аватарам. Пока неизвестно, воспринимают ли они цифрового аватара столь же авторитетно и доверительно, как живого преподавателя, и какие черты виртуального образа (реалистичность, мимика, голос и др.) критичны для установления психологического и педагогического контакта. В-третьих, отсутствует целостная картина сравнительной эффективности очных, дистанционных и аватар-опосредованных лекций по таким параметрам, как усвоение материала, уровень заинтересованности, чувство присут-

¹ Ослопова К. Университет ИТМО провел первый в России онлайн-курс с цифровыми аватарами // Коммерсантъ. 22.12.2020. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4625523> (дата обращения: 28.09.2025).

² Там же.

³ Там же.

ствия и социального взаимодействия. На данный момент каждое из направлений изучалось разрозненно: дистанционное обучение – в контексте пандемии, очное – как эталон, аватары – как техническая новинка. Научная новизна настоящего исследования заключается в объединении этих плоскостей и получении новых данных о восприятии студентами разных форматов лекций. Полученные результаты позволят ответить на вопрос, способен ли цифровой аватар конкурировать с традиционными формами преподавания по уровню вовлечения и понимания, а также как оптимально сочетать очные и цифровые элементы в обучении. Решение указанных задач внесет вклад в психологию образования, расширив представления о взаимодействии студентов с новыми технологиями обучения, и будет практически значимо для развития современных университетских лекций.

Методология и методы исследования. В исследовании использовался метод анкетирования с применением разработанного авторского опросника «Анкета исследования восприятия лекций в разных форматах обучения». Инструмент разработан на основе научного обзора литературы по психолого-педагогическим эффектам очных, дистанционных и аватар-лекций.

Цель: эмпирически оценить субъективное восприятие студентами трех форматов лекций – очных, онлайн и с цифровым аватаром преподавателя – и проанализировать влияние формата на вовлеченность, комфортность образовательного процесса, удобство восприятия информации, уровень понимания материала, психологический климат занятия, а также предпочтения по формату.

Анкета содержит открывающий раздел «Общие сведения» и шесть тематических блоков: вовлеченность и интерес, комфортность обучения, удобство восприятия информации, понимание усвоенного материала, психологический климат, предпочтения по формату. Последовательность блоков обеспечивает внутриличностное сравнение трех форматов по одинаковому набору показателей (1–5 блоки), после чего фиксируются итоговые предпочтения (блок 6). Такое построение минимизирует порядок эффектов и повышает согласованность ответов.

Анкета включает 31 пункт. Из них 21 закрытый и 10 открытых. Метрика / форматы ответов: номинативные (пол; уровень обучения; опыт форматов; предпочтения); порядковые (Likert 1–5) – поведенческие якоренные шкалы для пяти показателей по каждому из трех форматов (итого 15 рейтинговых позиций); открытые – развернутые комментарии, обоснования и предло-

жения. Регламент: добровольность участия, анонимность, ориентировочное время заполнения – 10 минут.

Исследование проводилось в сентябре 2025 г. Выборку составили 106 магистрантов 1-го курса обучения Московского физико-технического института, имевших опыт обучения во всех трех изучаемых форматах. Пол: 84 мужчин и 22 женщины. Студенты представляли разные направления подготовки: информатика / ИВТ (~40%), физика и астрономия (~30%), радиотехника и связь (~14%), аэрокосмос (~12%), биология / химия (~4%).

Студенты из одной группы просматривали заранее записанную лекцию о применении искусственного интеллекта (далее – ИИ) в переводе, созданную с использованием цифрового аватара преподавателя и синтетической речи. Во время просмотра респонденты *осознавали*, что лектор – аватар. Сразу после просмотра они заполняли анкету.

Студенты из другой группы слушали лекцию на ту же тему в живом формате, после чего также заполняли анкету.

Для каждого параметра и формата приводятся *среднее (M), стандартное отклонение (SD) и 95% доверительный интервал (ДИ)*. Сравнение форматов выполнялось *парным t-критерием Стьюдента* (двусторонний тест; $\alpha = 0,05$) с расчетом *эффекта d_z Коэна* для связанных измерений. При нарушении нормальности предусматривался критерий Уилкоксона (эффект *r*); ниже приводятся результаты.

Основные результаты. В рамках исследования выдвинута гипотеза о том, что формат лекции существенно влияет на восприятие учебного процесса студентами. В частности, предполагалось, что внедрение цифрового аватара преподавателя – технологического решения, ранее недостаточно изученного, – не обеспечит той же степени вовлеченности, комфортности и позитивной атмосферы, как традиционное очное обучение. Ожидалось, что при лекции с ИИ-аватаром снизятся аффективно-социальные показатели (интерес, эмоциональный комфорт, ощущение присутствия преподавателя), хотя передача содержания (понимание учебного материала) сохранится на сопоставимом уровне. Новизна данной гипотезы заключается в сравнении сразу трех форматов – очного, онлайн и лекции с ИИ-аватаром – с акцентом на психолого-педагогические различия нового аватар-формата по сравнению с уже существующими подходами.

В таблице 1 приводятся показатели по конструктам и форматам. По всем пяти параметрам значения *выше в очном формате*. Наибольшая абсолютная разница – для

психологического климата (Face-to-Face (F2F) (очно): $M = 4,02$; $SD = 0,70$; 95% ДИ [3,89; 4,15] и Avatar: $M = 2,83$; $SD = 0,95$; 95% ДИ [2,65; 3,01]), далее – вовлеченность / интерес (3,82 по сравнению 2,45) и комфортность (3,90 по сравнению с 2,62). Различия меньше, но присутствуют также и

по параметрам удобства восприятия (3,80 по сравнению с 2,74) и понимания (3,68 по сравнению с 3,01). Полученная картина согласуется с выводами в работах о роли присутствия и естественности голоса в обучающих видео [6; 8; 10; 12; 14; 18].

Таблица 1

Статистика по форматам ($N = 106$)

Параметр	Face-to-Face (очный формат) – $M (SD) [95\% \text{ ДИ}]$	Avatar – $M (SD) [95\% \text{ ДИ}]$
вовлеченность / интерес	3,82 (0,78) [3,67–3,97]	2,45 (0,98) [2,26–2,64]
комфорт	3,90 (0,85) [3,74–4,06]	2,62 (1,02) [2,43–2,81]
удобство восприятия	3,80 (0,80) [3,65–3,95]	2,74 (0,96) [2,56–2,92]
понимание	3,68 (0,79) [3,53–3,83]	3,01 (0,87) [2,84–3,18]
психологический климат	4,02 (0,70) [3,89–4,15]	2,83 (0,95) [2,65–3,01]

Наиболее значимые различия выявлены между очной лекцией и лекцией с аватаром. Очный формат статистически достоверно превосходит аватар по вовлеченности студентов в учебный процесс ($M = 3,82$ против 2,45; $t(105) = 11,84$; $p < 0,001$; $dz = 1,15$, что соответствует выраженному эффекту). Аналогично уровень комфортности при очном обучении значительно выше, чем в аватар-группе ($M = 3,90$ против 2,62; $t = 10,81$; $p < 0,001$; $dz = 1,05$). Студенты также существенно лучше оценивают атмосферу и психологический климат очной лекции по сравнению с форматом с аватаром ($M = 4,02$ против 2,83; $t = 10,30$; $p < 0,001$; $dz = 1,00$). Эти различия указывают на существенное преимущество живого присутствия преподавателя по аффективно-социальным параметрам обучения.

Различия по когнитивным показателям выражены менее значимо. Так, удобство восприятия учебного материала в очном формате оценено выше, чем при лекции с аватаром ($M = 3,80$ против 2,74; $t = 9,27$; $p < 0,001$; $dz = 0,90$). Субъективный уровень понимания содержания после очной лекции лишь умеренно превосходит аватар-лекцию ($M = 3,68$ против 3,01; $t = 5,66$; $p < 0,001$; $dz = 0,55$). Таким образом, при том, что все пять парных сравнений «очно и аватар» статистически достоверны ($p < 0,001$), эффект новизны аватар-технологии негативно повлиял на эмоциональную и социальную составляющие обучения, тогда как понимание учебного материала пострадало минимально. Иными словами, аватар-преподаватель при грамотном дизайне способен достаточно эффективно передавать содержание учебного материала – студенты усваивают основные идеи лишь немного хуже, чем на очной паре, – однако он пока не обеспечивает равноценного живому контакту по интересу, вовлеченности и ощущению комфортности.

Сопоставление очного и традиционного

онлайн-обучения демонстрирует похожую тенденцию, хотя различия менее выражены. Очные лекции в среднем также получили более высокие баллы, чем дистанционные занятия с живым преподавателем через экран, особенно по таким показателям, как вовлеченность и психологический климат. Тем не менее отставание онлайн-формата от очного оказалось умеренным: присутствие реального преподавателя (пусть и через Интернет) частично сохраняет мотивационные и эмоциональные эффекты. Примечательно, что онлайн-лекции заметно превосходили аватар-лекции по основным параметрам. Например, при онлайн-преподавании студенты чувствовали себя комфортнее и более увлеченными, чем с аватаром. Это подчеркивает важность фактора реального человека даже в дистанционной среде. В итоге по большинству критериев наблюдается градация: *очное обучение > онлайн с живым преподавателем > лекция с ИИ-аватаром*. Цифровой аватар занял последнюю позицию, уступая даже обычному онлайн-курсу, что отражает текущие ограничения данной технологии.

Следует отметить, что предпочтения студентов по формату подтвердили количественные результаты. Большинство опрошенных прямо указали, что при прочих равных условиях предпочли бы традиционную очную лекцию, главным образом благодаря большей увлеченности, ощущению присутствия преподавателя и комфортной атмосфере в аудитории. Значительная часть студентов дали положительные отзывы и об онлайн-формате (отметив его удобство и гибкость), хотя многие отмечали, что эффективность онлайн-занятия зависит от качества связи, интерактивности и самодисциплины. Формат с цифровым аватаром практически не был назван в качестве любимого: лишь немногие студенты выразили готовность добровольно выбирать аватар-лекции. Многие респонденты отметили, что

виртуальный преподаватель говорил достаточно понятно и сам по себе выглядел технологически привлекательно, однако эмоционально оставался «безликим» – не хватало живого взаимодействия и ощущения подлинного контакта. Таким образом, предпочтения аудитории однозначны: живой преподаватель в аудитории остается наиболее желанным, онлайн рассматривается как приемлемая альтернатива при хорошем исполнении, а ИИ-аватар сейчас воспринимается скорее как запасной вариант или любопытный эксперимент, но не полноценная замена.

Все пять парных контрастов между очным и аватар-форматом статистически значимы (см. таблицу 2): $p < 0,001$ во всех случаях, размеры эффектов Коэна d_z варьиру-

ются от средних до больших. Наиболее заметные эффекты зафиксированы по показателям «вовлеченность / интерес» ($d_z = 1,15$) и «психологический климат» ($d_z = 1,00$), что указывает на выраженное преимущество очного формата. Значимые различия получены также по «комфортности» ($d_z = 1,05$) и «удобству восприятия» ($d_z = 0,90$). Показатель «понимание» в среднем выше в очном формате, хотя эффект менее выражен ($d_z = 0,55$). Такая статистическая картина согласуется с принципами социального агента и естественного голоса в мультимедийном обучении, а также с выводами работ, показывающих, что при близкой содержательной эффективности ИИ-лекции уступают очным занятиям по уровню вовлеченности и атмосферности.

Таблица 2

Сравнение F2F и Avatar (N = 106)

Параметр	ΔM (F2F – Avatar)	$t(105)$	p	D_z Коэна
вовлеченность / интерес	1,37	11,84	$< 0,001$	1,15
комфорт	1,28	10,81	$< 0,001$	1,05
удобство восприятия	1,06	9,27	$< 0,001$	0,90
понимание	0,67	5,66	$< 0,001$	0,55
психологический климат	1,19	10,30	$< 0,001$	1,00

Выявленные различия закономерно вытекают из психолого-педагогических механизмов социального присутствия и естественности коммуникации. Очный формат выигрывает благодаря полноценному присутствию преподавателя: живой лектор предоставляет богатый репертуар социально-эмоциональных сигналов – прямой взгляд, мимику, естественную жестикуляцию, живую вариативную интонацию речи, а также мгновенную отзывчивую реакцию на происходящее и обратную связь. Совокупность этих вербальных и невербальных сигналов повышает мотивацию студентов, создает ощущение поддержки и сопричастности аудитории. Соответственно, при переходе к дистанционным форматам значительная часть подобных сигналов теряется. Онлайн-лекция через экран лишает студентов прямого зрительного контакта и физического совместного присутствия, хотя голос и лицо преподавателя остаются доступны. В случае же аватар-лекции потери еще заметнее: студенты хорошо понимают, что перед ними не живой человек, и получают лишь имитацию голоса и образа преподавателя. Это приводит к снижению аффективной насыщенности обучения: наблюдаемое падение увлеченности, комфортности и атмосферности в аватар-группе напрямую отражает дефицит ощущаемого присутствия реального педагога. Сокращение социальных сигналов ведет к ухудшению эмоциональных оценок занятия [6; 15; 16; 18], что мы и увидели при сравнении форматов с авата-

ром и очного.

Кроме того, большую роль играет естественность речи и образа лектора. В традиционных форматах живая речь преподавателя, как правило, богата интонацией и эмоциональными оттенками, что облегчает восприятие информации и удерживает внимание студентов. Синтетическая речь аватара может звучать относительно монотонно или неестественно, затрудняя глубокое вовлечение: некоторые участники восприняли голос аватар-преподавателя как «роботизированный», что снизило доверие и интерес к материалу. Визуальный образ виртуального преподавателя, даже с учетом попыток скопировать человеческий, пока остается несовершенным. Этот разрыв способен порождать эффект «зловещей долины» (“uncanny valley”) – подсознательное чувство дискомфорта от почти человеческого, но явно искусственного облика. Подобный эффект объясняет, почему психологический климат и комфортность занятия в группе с аватаром оказались существенно ниже: студенты могли испытывать скрытое напряжение или отчуждение по отношению к аватару, чего не происходит при взаимодействии с реальным человеком. Наши выводы согласуются с известными данными: человеческая дикция и живая просодия обычно обеспечивают более глубокую когнитивную обработку и положительное восприятие по сравнению со сгенерированной речью [8; 12; 17]. Когда облик аватара приближается к человеческому, но остается

несовершенно реалистичным, срабатывает тот самый эффект, снижающий комфорт и позитивность впечатления [11]. Все эти факторы в комплексе и приводят к тому, что аватар-формат обучения явно проигрывает традиционному по субъективным впечатлениям студентов.

Полученные результаты подтвердили выдвинутую гипотезу. По всем пяти оцениваемым показателям – *вовлеченность / интерес, комфортность обучения, удобство восприятия информации, понимание материала и психологический климат занятия* – студенты дали наивысшие оценки очному (Face-to-Face, F2F) формату и гораздо более низкие – лекции с аватаром. Традиционный онлайн-формат занял промежуточное положение. Иными словами, очная лекция воспринималась наиболее позитивно, аватар-лекция – наиболее сдержанно, а дистанционные занятия с реальным преподавателем получили средние оценки. Статистический анализ связанных измерений (парные критерии) показал значимые различия между форматами: живое присутствие преподавателя обеспечивало существенно более высокий уровень вовлеченности и комфорта, тогда как формат с аватаром заметно уступал по большинству показателей. Полученная картина согласуется с выводами предыдущих исследований о роли присутствия преподавателя и естественности голоса в обучающих материалах: личный контакт и человеческая речь доказали свою важность для поддержания интереса и удовлетворенности обучающихся [6; 8; 10; 12; 14; 18].

Полученные данные имеют важную прикладную ценность для высшего образования в условиях цифровизации. Результаты исследования указывают, как оптимизировать образовательный процесс для различных заинтересованных сторон. Для преподавателей особенно важно сохранять эффект присутствия при дистанционных лекциях: рекомендуется использовать видеосвязь с открытой мимикой и выразительной интонацией, а также активно вовлекать студентов вопросами, обсуждениями и другими интерактивными приемами, компенсируя отсутствие прямого контакта. Администрации вузов совместно с разработчиками образовательных платформ следует обеспечить надежную техническую инфраструктуру (стабильные средства видеосвязи, современное оборудование) и повышение цифровых компетенций педагогов, чтобы онлайн-формат не уступал очному по комфортности и эффективности. Использование виртуальных лекций с ИИ-аватаром целесообразно ограничивать вспомогательными случаями (например, при

временной недоступности живого лектора), параллельно работая над максимальным «очеловечиванием» цифрового преподавателя – улучшением натуральности его речи, мимики и адаптивности к аудитории. В долгосрочной перспективе наиболее эффективной стратегией представляется развитие смешанного (гибридного) формата обучения, сочетающего очные занятия с цифровыми компонентами, что позволяет объединить преимущества обоих подходов. Такой формат сохраняет незаменимое живое общение и социальную вовлеченность, одновременно предоставляя гибкость и расширенный доступ к образованию за счет онлайн-технологий.

В теоретическом отношении результаты проведенного исследования заполнили существующий пробел в литературе, продемонстрировав, что цифровой аватар преподавателя пока не способен полностью восполнить социально-эмоциональные эффекты живого педагога. Результаты подтвердили ключевую роль «живого» педагогического присутствия: непосредственный преподаватель обеспечивает более высокий уровень вовлеченности и эмоционального комфорта обучающихся, что согласуется с концепцией социального присутствия в обучении и подчеркивает значимость человеческого фактора в цифровой среде. Одновременно работа заложила эмпирическую основу для дальнейшего развития теории интеграции ИИ-аватаров в образование, обозначив границы и условия эффективного применения таких технологий без утраты качества обучения.

Выводы. По итогам исследования цель, обозначенная в начале работы, достигнута. Проведенное сравнение трех форматов лекций – очных, онлайн и с цифровым аватаром преподавателя – позволило выявить психолого-педагогические особенности восприятия каждого из них, а также определить их преимущества и ограничения с точки зрения студентов. Полученные данные подтвердили выдвинутую гипотезу о значительном влиянии формата обучения на образовательный опыт. Результаты однозначно показали, что «человеческий фактор» играет решающую роль в вовлеченности и удовлетворенности обучающихся, тогда как технически опосредованные форматы пока не способны в полной мере его воспроизвести.

В совокупности результаты убедительно показывают, что на современном этапе развития технологий ИИ-преподаватель-аватар не воспроизводит полностью «человеческий фактор» в обучении. Очные лекции обладают уникальными преимуществами: они значительно сильнее увлека-

ют студентов, создают более комфортную и поддерживающую атмосферу и облегчают восприятие материала за счет живого взаимодействия. Онлайн-формат частично сохраняет эти преимущества (благодаря присутствию реального преподавателя, пусть и дистанционно), тогда как полностью цифровой аватар пока существенно уступает по ряду критически важных показателей учебного опыта (вовлеченность, эмоциональная комфортность, атмосфера занятия). В то же время важно отметить, что академическая результативность и понимание материала могут поддерживаться и без живого контакта: незначительное снижение показателя «понимание» при аватар-лекции указывает на то, что при грамотном дизайне ИИ-лекции способны донести содержание почти не хуже очных. Следовательно, такие технологии можно рассматривать как полезное дополнение или альтернативу традиционным занятиям, например в ситуациях, когда живой преподаватель недоступен [7; 9].

Для максимальной эффективности работникам ИИ-тьюторов необходимо учитывать выявленные психологические факторы. Наши данные свидетельствуют: чтобы ликвидировать разрыв в вовлеченности и эмоциональной удовлетворенности обучающихся, аватаров следует наделить более человеческими чертами – естественной, динамичной речью, выразительной мимикой, дружелюбной манерой общения и способностью реагировать на действия студентов. Повышение степени «очеловеченности» и интерактивности аватаров, по-видимому, критично для приближения их восприятия студентами к тому уровню, который характерен для взаимодействия с живым педагогом [10; 12]. Полученные результаты открывают ряд перспектив для будущей научной работы. Прежде всего представляется важным изучить, каким образом усиление реа-

листичности и воплощенности виртуальных преподавателей может сократить разрыв в восприятии между ИИ-аватаром и живым лектором. Необходимо экспериментально проверить, влияют ли улучшенные характеристики аватара – более естественная дикция, выразительная мимика, интерактивная адаптивность – на рост вовлеченности студентов и эмоционального принятия цифрового учителя. Отдельного внимания заслуживает долгосрочная эффективность новых форматов: стоит провести исследования, оценивающие успеваемость и мотивацию студентов при повторном и длительном использовании аватар-лекций, а также степень привыкания аудитории к таким технологиям со временем. Кроме того, перспективно расширить сравнительный анализ на различные дисциплины и целевые группы: например, выяснить, сохраняются ли обнаруженные различия в восприятии у студентов разных специальностей, курсов или культурных контекстов. Наконец, важным направлением видится поиск оптимальных сценариев интеграции ИИ-аватаров в образовательный процесс: в дальнейших работах можно изучить модели, где виртуальный ассистент дополняет работу живого преподавателя, не заменяя, а поддерживая его (например, для автоматизации рутинных элементов курса). Такие исследования помогут разработать наиболее эффективные способы применения аватар-технологий без утраты педагогической ценности живого общения.

Таким образом несмотря на то, что технологии лекций с ИИ-аватарами уже сейчас способны обеспечить сопоставимую передачу знаний, «человеческий фактор» – со всеми тонкостями живой коммуникации – по-прежнему остается важнейшим условием вовлеченности студентов и комфортности их учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краснобаева-Черная, Ж. В. Дистанционное обучение в образовательной системе высшей школы: опыт осмысления и приоритетные направления совершенствования / Ж. В. Краснобаева-Черная, Л. Н. Бороденко // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2023. – Т. 42, № 2. – С. 269–279. – DOI: 10.52575/2712-7451-2023-42-2-269-279. – EDN LBCJLL.
2. Неврюев, А. Н. Связь отношения к дистанционному обучению студентов с отчуждением от учебы и эмоциональным выгоранием / А. Н. Неврюев, О. А. Сычев, И. Р. Сариева // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 136–146. – DOI: 10.17759/pse.2022270111. – EDN EZCATR.
3. Особенности восприятия онлайн-обучения в период пандемии COVID-19 подростками и учителями общеобразовательной школы / О. В. Рубцова, Т. А. Посакалова, С. С. Андрианов, С. Л. Артеменков // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 6. – С. 68–83. – DOI: 10.17759/pse.2022270606. – EDN SSCAEOK.
4. Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности / И. А. Алешковский, А. Т. Гаспаршвили, О. В. Крухмалева [и др.] // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 10. – С. 86–100. – DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100. – EDN SQLVHN.
5. Almahasees, Z. Faculty's and Students' Perceptions of Online Learning During COVID-19 / Z. Almahasees, K. Mohsen, M. O. Amin // Frontiers in Education. – 2021. – Vol. 6. – P. 638470. – DOI: 10.3389/educ.2021.638470. – EDN CSRZFX.
6. Biocca, F. Toward a more robust theory and measure of social presence: review and suggested criteria / F. Biocca, C. Harms, J. K. Burgoon // Presence: Teleoperators and Virtual Environments. – 2003. – Vol. 12, no. 5. – P. 456–480. – DOI: 10.1162/105474603322761270.

7. Comparing human-made and AI-generated teaching videos: An experimental study on learning effects / T. Netland, O. Von Dzengelevski, K. Tesch, D. Kwasnitschka // *Computers & Education*. – 2025. – Vol. 224. – P. 105164. – DOI: 10.1016/j.compedu.2024.105164. – EDN RJQPKR.
8. Duffy, S. A. Comprehension of synthetic speech produced by rule: a review and theoretical interpretation / S. A. Duffy, D. B. Pisoni // *Language and Speech*. – 1992. – Vol. 35, no. 4. – P. 351–389. – DOI: 10.1177/002383099203500401.
9. From recorded to AI-generated instructional videos: A comparison of learning performance and experience / T. Xu, Yu. Liu, Ya. Jin et al. // *British Journal of Educational Technology*. – 2024. – DOI: 10.1111/bjet.13530. – EDN VLROOL.
10. Horovitz, T. Learning with human and virtual instructors who display happy or bored emotions in video lectures / T. Horovitz, R. E. Mayer // *Computers in Human Behavior*. – 2021. – Vol. 119. – P. 106724. – DOI: 10.1016/j.chb.2021.106724. – EDN XIZYOU.
11. Mori, M. The uncanny valley / M. Mori, K. F. MacDorman, N. Kageki // *IEEE Robotics & Automation Magazine*. – 2012. – Vol. 19, no. 2. – P. 98–100. – DOI: 10.1109/MRA.2012.2192811.
12. Perceived credibility of an AI instructor in online education: The role of social presence and voice features / J. Kim, K. Merrill Jr, K. Xu, S. Kelly // *Computers in Human Behavior*. – 2022. – Vol. 136. – P. 107383. – DOI: 10.1016/j.chb.2022.107383. – EDN EERFIX.
13. Phillips, K. Instructor avatars and virtual learning: How does instructor type and gender affect student perceptions and learning outcomes? / K. Phillips, G. Hancock, J. D. Miles // *Lecture Notes in Computer Science*. – 2024. – Vol. 14691. – P. 132–147. – DOI: 10.1007/978-3-031-60125-5_9.
14. Polat, H. Instructors' presence in instructional videos: A systematic review / H. Polat // *Education and Information Technologies*. – 2023. – Vol. 28, no. 7. – P. 8537–8569. – DOI: 10.1007/s10639-022-11532-4. – EDN YPIBSB.
15. Remote and In-Person Learning: Utility Versus Social Experience / P. Photopoulos, Ch. Tsonos, I. Stavarakas, D. Triantis // *SN Computer Science*. – 2023. – Vol. 4, no. 2. – P. 116. – DOI: 10.1007/s42979-022-01539-6. – EDN BNAXSQ.
16. Rovai, A. P. Building sense of community at a distance / A. P. Rovai // *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. – 2002. – Vol. 3, no. 1. – DOI: 10.19173/irrodl.v3i1.79.
17. Siegle, R. F. The voice quality of pedagogical agent impacts learning and agent perceptions / R. F. Siegle, S. D. Craig // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2024. – DOI: 10.1111/jcal.13027. – EDN KKMMVD.
18. Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis / J. C. Richardson, Y. Maeda, J. Lv, S. Caskurlu // *Computers in Human Behavior*. – 2017. – Vol. 71. – P. 402–417. – DOI: 10.1016/j.chb.2017.02.001.
19. Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic / M. Bączek, M. Zagańczyk-Bączek, M. Szpringer et al. // *Medicine (Baltimore)*. – 2021. – Vol. 100, no. 7. – P. e24821. – DOI: 10.1097/md.00000000000024821. – EDN UUVTMP.
20. Zhang, R. Impact of using virtual avatars in educational videos on user experience / R. Zhang, Q. Wu // *Scientific Reports*. – 2024. – Vol. 14, no. 1. – P. 6592. – DOI: 10.1038/s41598-024-56716-9. – EDN HNCILE.

REFERENCES

1. Krasnobaeva-Chernaya, Zh. V., Borodenko, L. N. (2023). Distantcionnoe obuchenie v obrazovatel'noy sisteme vysshey shkoly: opyt osmysleniya i prioritetye napravleniya sovershenstvovaniya = Distance learning in the higher school educational system: The experience of understanding and priority areas of improvement. *Issues of Journalism, Pedagogy and Linguistics*, 42(2), 269–279. DOI: 10.52575/2712-7451-2023-42-2-269-279. EDN LBCJLL.
2. Nevryuev, A. N., Sychev, O. A., Sarieva, I. R. (2022). Svyaz' otnosheniya k distantcionnomu obucheniyu studentov s otchuzhdeniem ot ucheby i emotsional'nym vygoraniem = The relationship of students' attitude to distance learning with alienation from learning and emotional burnout. *Psychological Science and Education*, 27(1), 136–146. DOI: 10.17759/pse.2022270111. EDN EZCATR.
3. Rubtsova, O. V., Poskakalova, T. A., Andrianov, S. S., Artemenkov, S. L. (2022). Osobennosti vospriyatiya onlayn-obucheniya v period pandemii COVID-19 podrostkami i uchitelyami obshcheobrazovatel'noy shkoly = Features of the perception of online learning during the COVID-19 pandemic by adolescents and secondary school teachers. *Psychological Science and Education*, 27(6), 68–83. DOI: 10.17759/pse.2022270606. EDN CCAEOK.
4. Aleshkovsky, I. A., Gasparishvili, A. T., Krukhmaleva, O. V. et al. (2020). Studenty vuzov Rossii o distantcionnom obuchenii: otsenka i vozmozhnosti = Russian university students on distance learning: Assessment and opportunities. *Higher Education in Russia*, 29(10), 86–100. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100. EDN SQLVHN.
5. Almahasees, Z., Mohsen, K., Amin, M. O. (2021). Faculty's and Students' Perceptions of Online Learning During COVID-19. *Frontiers in Education*, 6, 638470. DOI: 10.3389/feduc.2021.638470. EDN CSRZFX.
6. Biocca, F., Harms, C., Burgoon, J. K. (2003). Toward a more robust theory and measure of social presence: Review and suggested criteria. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 12(5), 456–480. DOI: 10.1162/105474603322761270.
7. Netland, T., Von Dzengelevski, O., Tesch, K., Kwasnitschka, D. (2025). Comparing human-made and AI-generated teaching videos: An experimental study on learning effects. *Computers & Education*, 224, 105164. DOI: 10.1016/j.compedu.2024.105164. EDN RJQPKR.
8. Duffy, S. A., Pisoni, D. B. (1992). Comprehension of synthetic speech produced by rule: a review and theoretical interpretation. *Language and Speech*, 35(4), 351–389. DOI: 10.1177/002383099203500401.
9. Xu, T., Liu, Yu., Jin, Ya. et al. (2024). From recorded to AI-generated instructional videos: A comparison of learning performance and experience. *British Journal of Educational Technology*. DOI: 10.1111/bjet.13530. EDN VLROOL.

10. Horovitz, T., Mayer, R. E. (2021). Learning with human and virtual instructors who display happy or bored emotions in video lectures. *Computers in Human Behavior*, 119, 106724. DOI: 10.1016/j.chb.2021.106724. EDN XIZYOU.
11. Mori, M., MacDorman, K. F., Kageki, N. (2012). The uncanny valley. *IEEE Robotics & Automation Magazine*, 19(2), 98–100. DOI: 10.1109/MRA.2012.2192811.
12. Kim, J., Merrill, K. Jr, Xu, K., Kelly, S. (2022). Perceived credibility of an AI instructor in online education: The role of social presence and voice features. *Computers in Human Behavior*, 136, 107383. DOI: 10.1016/j.chb.2022.107383. EDN EERFIX.
13. Phillips, K., Hancock, G., Miles, J. D. (2024). Instructor avatars and virtual learning: How does instructor type and gender affect student perceptions and learning outcomes? *Lecture Notes in Computer Science*, 14691, 132–147. DOI: 10.1007/978-3-031-60125-5_9.
14. Polat, H. (2023). Instructors' presence in instructional videos: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(7), 8537–8569. DOI: 10.1007/s10639-022-11532-4. EDN YPIBSB.
15. Photopoulos, P., Tsonos, Ch., Stavrakas, I., Triantis, D. (2023). Remote and In-Person Learning: Utility Versus Social Experience. *SN Computer Science*, 4(2), 116. DOI: 10.1007/s42979-022-01539-6. EDN BNAXSQ.
16. Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1). DOI: 10.19173/irrodl.v3i1.79.
17. Siegle, R. F., Craig, S. D. (2024). The voice quality of pedagogical agent impacts learning and agent perceptions. *Journal of Computer Assisted Learning*. DOI: 10.1111/jcal.13027. EDN KKMMVD.
18. Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J., Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402–417. DOI: 10.1016/j.chb.2017.02.001.
19. Bączek, M., Zagańczyk-Bączek, M., Szpringer, M. et al. (2021). Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic. *Medicine (Baltimore)*, 100(7), e24821. DOI: 10.1097/md.00000000000024821. EDN UVTMP.
20. Zhang, R., Wu, Q. (2024). Impact of using virtual avatars in educational videos on user experience. *Scientific Reports*, 14(1), 6592. DOI: 10.1038/s41598-024-56716-9. EDN HNCILE.

Жигулина Валерия Владимировна,

магистр психолого-педагогического образования, тьютор по профессиональному самоопределению подростков, член Межрегиональной тьюторской ассоциации, Россия, г. Екатеринбург; e-mail: zhigulinavaleria@yandex.ru

Николаева Марина Алексеевна,

SPIN-код: 4913-9433

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nikolaeva.uspu@mail.ru

Сомова Евгения Александровна,

ассистент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; заведующий отделением дополнительного образования и профессиональной ориентации, Уральский политехнический колледж – Межрегиональный центр компетенций; 620062, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 89; e-mail: e.somova@urpc.ru

Шрамко Нэлли Викторовна,

SPIN-код: 6891-0724

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nelvik.ekb@yandex.ru

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ПОДРОСТКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное самоопределение; профессиональная ориентация; профориентация подростков; подростки; выбор профессии; профориентационная работа; субъектность подростка; тьюторство; тьюторы; тьюторское сопровождение; индивидуальный маршрут развития

АННОТАЦИЯ. Важность для человека быть субъектом своей жизни заключается в способности ставить и реализовывать поставленные цели, контролировать и оценивать свои действия, управлять ими. Это позволяет не только осуществлять свой собственный путь самореализации, но и влиять на мир, изменять его. Подростковый возраст – сензитивный период для развития субъектности, поскольку происходит активное становление личности и подросток стремится к взрослости. Профессиональное самоопределение способствует развитию субъектности подростков, позволяет им быть активными и ответственными в процессе профессионального выбора. Для осознанного выбора профессиональной траектории обучающимся необходимо ориентироваться в мире профессий, знать требования к ним, согласовывать профессиональную деятельность с личностными возможностями и умениями. Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения позволяет: помочь подросткам в осознании своих сильных сторон; создать и реализовать индивидуальный профориентационный маршрут; обучить навыкам самоопределения (ставить цели, оценивать собственные ресурсы, планировать конкретные шаги по их достижению); включить учащихся в выбор профессии через профессиональные пробы. Исходя из анализа теоретической литературы и собственных выводов, можно заключить, что тьюторское сопровождение профессионального самоопределения способствует развитию субъектности подростков. В исследовании принимали участие обучающиеся (n = 56) 8–9-х классов г. Екатеринбурга и Свердловской области. Тьюторское сопровождение осуществлялось в рамках профориентационного интенсива «Выбор профессии» на базе ГАПОУ СО «Уральский политехнический колледж – Межрегиональный центр компетенций» в течение одного учебного года. Авторы разработали и реализовали комплекс тьюториалов по развитию субъектности подростков с учетом этапов тьюторского сопровождения (диагностический, проектировочный, реализационный, аналитический). В эмпирической части использовались различные тьюторские инструменты, основными из которых были вопрошание и личностно-ресурсное картирование. В статье обосновано и представлено авторское определение: *тьюторское сопровождение профессионального самоопределения подростков* – это специфическая педагогическая деятельность, которая обеспечивает индивидуализацию процесса осознанного определения подростком вида своей будущей профессиональной деятельности с помощью диагностики необходимых знаний, навыков, интересов, а также личностных качеств, построения индивидуального маршрута развития.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Тьюторское сопровождение развития субъектности в профессиональном самоопределении подростков / В. В. Жигулина, М. А. Николаева, Е. А. Сомова, Н. В. Шрамко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 38–48.

Zhigulina Valeria Vladimirovna,

Master of Psychological and Pedagogical Education, Tutor for Professional Self-Determination of Adolescents, Member of the Interregional Tutoring Association, Ekaterinburg, Russia

Nikolaeva Marina Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Somova Evgeniya Aleksandrovna,

Assistant of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University; Head of Department of Continuing Education and Professional Guidance, Ural Polytechnic College – Interregional Competence Center, Ekaterinburg, Russia

Shramko Nelly Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

TUTORIAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY IN THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF TEENAGERS

KEYWORDS: professional self-determination; professional orientation; career guidance for adolescents; adolescents; career choice; career guidance; adolescent subjectivity; tutoring; tutors; tutor support; individual development path

ABSTRACT. The importance of being a subject of one's own life lies in the ability to set and achieve goals, control and evaluate one's actions, and manage them. This allows individuals not only to pursue their own path of self-realization but also to influence and change the world around them. Adolescence is a sensitive period for the development of subjectivity, as it is during this time that individuals actively shape their personalities and strive for adulthood. Professional self-determination contributes to the development of adolescent subjectivity, enabling them to be active and responsible in their professional choices. In order to make an informed choice of a professional path, students need to be aware of the world of professions, know the requirements for them, and align their professional activities with their personal capabilities and skills. Tutoring support for professional self-determination allows you to: help teenagers to become aware of their strengths; create and implement an individual career guidance route; teach self-determination skills (setting goals, evaluating your own resources, and planning specific steps to achieve them); and involve students in choosing a profession through professional tests. Based on the analysis of theoretical literature and our own findings, we can conclude that tutoring support for professional self-determination contributes to the development of teenagers' agency. The study involved students ($n = 56$) from 8th and 9th grades in Ekaterinburg and the Sverdlovsk Region. Tutoring support was provided as part of the Career Guidance Intensive "Choosing a Profession" at the Ural Polytechnic College – Interregional Competence Center for one academic year. The authors developed and implemented a set of tutoring tutorials for the development of adolescents' subjectivity, taking into account the stages of tutoring support (diagnostic, design, implementation, and analytical). Various tutoring tools were used in the empirical part, the main ones being questioning and personal and resource mapping. The article substantiates and presents the author's definition: tutoring support for adolescents' professional self-determination is a specific pedagogical activity that ensures the individualization of the process of a teenager's conscious determination of their future professional activity through the diagnosis of necessary knowledge, skills, interests, and personal qualities, as well as the construction of an individual development path.

FOR CITATION: Zhigulina, V. V., Nikolaeva, M. A., Somova, E. A., Shramko, N. V. (2025). Tutorial Support for the Development of Subjectivity in the Professional Self-Determination of Teenagers. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 38–48.

Проблема и ее актуальность. Сегодня в российской системе школьного образования большое внимание уделяется профессиональной ориентации [1; 23; 27]. Например, с 2023 года в нашей стране реализуется Единая модель профориентации, которая является частью нацпроекта «Образование»¹ и помогает ученикам 6–11-х классов сориентироваться в многообразии профессий, подготовить ребят к выбору специальности и понять, какие нужны компетенции. Однако в ситуации переизбытка знания о профессиях у подростков возникают эффект сложности выбора, необходимость поиска компромисса между социальной вариативностью и персональной идентичностью. Для правильного выбора профессиональной траектории учащимся необходимо ориентироваться в мире профессий, знать требования к ним, согласовывать

профессиональную деятельность с личностными возможностями и умениями. Отсутствие собственного опыта в реализации конкретной профессиональной деятельности, с одной стороны, и первичное понимание собственных особенностей и потребностей, с другой, вступают во внутренний конфликт. Позитивным итогом этого конфликта выступает индивидуальное построение осознанной перспективы образовательного и профессионального развития. Кроме того, за время взросления человека в обществе происходит смена ценностей и приоритетов, некоторые группы профессий становятся неактуальными, им на смену приходит множество новых.

В таких условиях школьнику необходимо действовать осознанно, точно и обоснованно принимать решения и переходить к их реализации. В большинстве случаев наблюдается отсутствие у школьника опыта осуществления выбора, а значит, готовности этот выбор делать. Проблема выбора

¹ Единая модель профориентации. URL: <https://bvbinfo.ru/profminimium> (дата обращения: 20.12.2025).

связана не только с профессиональным самоопределением, но и с необходимостью принимать множество образовательных решений: профиль обучения, перечень и уровень изучения предметов, форма получения образования, тема индивидуального проекта и т. д.

Современная школа определяет обучающихся как активных субъектов в выборе своего будущего пути [18]. Следовательно, сегодня особенно актуальным является изучение развития субъектности, которая непосредственно связана с самореализацией, самоактуализацией и саморазвитием. Субъектность необходима в процессе профессионального самоопределения подростков [10; 11; 16; 21; 26].

Обзор литературы по проблеме исследования. Субъектность как общее свойство субъекта рассматривается в различных отраслях научного знания [2; 7; 15; 17]: *в философии* – как определенный набор качеств человека, характеризующий сферу его деятельностных способностей (А. Н. Леонтьев), обретение человеком собственного Я (С. Кьеркегор), рефлексивное осознание себя как физиологического индивида, имеющего физиологическую общность с другими индивидами (И. Кант, Г. В. Ф. Гегель), самоопределение человека (Ж.-П. Сартр); *в психологии* – как характеристика деятельности, выражающая ее внутренний смысл (А. Г. Асмолов), способность управлять своими действиями: планировать, реализовывать, контролировать и оценивать (В. И. Слободчиков), личная активность в различных сторонах собственной жизни (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский), стремление человека к самоизменению, саморазвитию, самосовершенствованию (С. Л. Рубинштейн), проявление личности в решении различных жизненных ситуаций (Е. Ю. Коржова, М. Я. Дворецкая) [8]; *в педагогике* – как средство организации жизни человека, которое опирается на осознанность и деятельностное начало (Е. Н. Волкова) [6], ведущий фактор личностного и профессионального самоопределения (М. Н. Цыганкова) [26], воспроизведение себя в «качестве социально значимого индивида, реализующего эту значимость с большей степенью самостоятельности и собственного выбора (Г. К. Селевко) [22], способность управлять своими действиями, преобразовывать действительность, планировать, контролировать и оценивать результаты своей деятельности (Н. В. Шрамко, М. А. Николаева) [28].

Субъектность предполагает непрерывное становление и трансформацию, поскольку является не статичным состоянием, а постоянно возобновляющейся жизненной задачей [17]. Мы солидарны с точкой зре-

ния Е. Н. Волковой [6] и под субъектностью будем понимать способность личности производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в самом себе. Субъектность проявляется в осознанном и деятельном отношении к миру и себе в нем, в способности к саморегуляции и рефлексии собственной деятельности.

Вслед за Е. Н. Волковой мы делаем акцент на следующих структурных компонентах субъектности:

- активность (деятельное отношение человека к миру, охватывающее все сферы жизнедеятельности – от профессиональной реализации до межличностных отношений);

- способность к рефлексии (умение человека фиксировать и анализировать собственные мысли и эмоции, поведение и самочувствие, характер, склонности и личностные черты, ценности, желания и внутренние побуждения; в результате самоанализа человек может корректировать свое поведение в соответствии со сделанными выводами);

- свобода выбора и ответственность за него (возможность человека самостоятельно принимать решения, основываясь на своих ценностях, убеждениях и желаниях; выбор обозначает предпочтение одних возможностей чего-либо перед другими; право выбора уравнивается осознанной ответственностью за это решение);

- осознание собственной уникальности (понимание того, что у каждого свой опыт, способности и точка зрения; признание своих сильных сторон и знание своих слабостей помогают расти и развиваться; стремление к обучению и саморазвитию, поскольку разнообразие знаний и навыков делает нас уникальными и интересными);

- понимание и принятие другого (способность распознавать эмоциональное состояние других людей и эмоционально откликаться на их чувства; процесс принятия другого человека начинается с осознания того, что его нельзя изменить);

- саморазвитие (процесс работы над собой во всех направлениях: духовном, физическом, социальном, профессиональном; систематическое развитие навыков, знаний, убеждений, компетенций и качеств личности).

В подростковом возрасте особенно важно делать акцент на развитии субъектности как в урочной, так и во внеурочной деятельности, а также минимизировать факторы, затрудняющие этот процесс: дефицит общения с родителями, субъект-объектные отношения со взрослыми, отсутствие развивающей образовательной среды и др.

Таким образом, субъектность определяет отношение личности к деятельности, которую она выполняет, формирует личност-

ную позицию в реализации этой деятельности; является *стержневым компонентом готовности к профессиональному самоопределению подростка*. Для правильного выбора профессиональной траектории школьнику необходимо не просто ориентироваться в современном мире профессий, а знать требования к конкретной профессии, оценивать свои знания, умения, возможности, личностные навыки.

В большинстве случаев у школьника наблюдается отсутствие опыта осуществления выбора профессии, а также готовности и желания этот выбор делать. Кроме того, за время взросления человека в обществе происходит смена приоритетов, некоторые группы профессий становятся неактуальными, им на смену приходит множество новых. Под профессиональным самоопределением понимают постепенное приобщение к профессиональной группе (Е. А. Климов) [13]; согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессионального труда (Э. Ф. Зеер) [12]; интегральное, целостное свойство личности, которое проявляется в готовности к выбору профессии и включает в себя систему профессионально-важных качеств личности (К. С. Буров) [5]; процесс и результат нахождения субъектом личностного смысла в трудовой деятельности (Н. С. Пряжников) [20]. Н. Ф. Родичев и И. С. Сергеев делают акцент на том, что на протяжении жизни может совершаться последовательная серия выборов, связанных с карьерным продвижением, сменой места работы [21; 23]. Таким образом, профессиональное самоопределение личности – сложный и долгий процесс, который происходит на протяжении длительного жизненного периода.

Методология и методы исследования. В рамках данного исследования под *профессиональным самоопределением подростков* мы понимаем построение осознанного образа будущей профессиональной деятельности с учетом собственных способностей, склонностей, предпочтений и интересов.

Профессиональное самоопределение затрагивает широкую жизненную перспективу личности и подразумевает проработку отделенных жизненных целей. Мы полагаем, что тьюторское сопровождение профессионального самоопределения подростков будет способствовать развитию у них субъектности. По мнению В. В. Жигулиной и Е. А. Сомовой, «стратегия тьюторского сопровождения направлена на формирование у обучающегося собственного профессионально-ориентационного поля, на создание условий для самореализации» [11, с. 160].

Исходя из этого, мы считаем, что *тьюторское сопровождение профессионального самоопределения подростков* – это специфическая педагогическая деятельность, которая обеспечивает индивидуализацию процесса осознанного определения подростком вида своей будущей профессиональной деятельности с помощью диагностики необходимых знаний, навыков, интересов, а также личностных качеств, построения индивидуального маршрута развития.

Главная цель тьюторского сопровождения профессионального самоопределения – сформировать у подростков готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего обучения и профессионального развития.

Обозначим основные принципы тьюторского сопровождения в контексте профессионального: открытость, вариативность, непрерывность, гибкость, индивидуальный подход и индивидуализация. *Открытость* подразумевает возможность использования образовательных ресурсов «с преодолением границ школьного контекста, положенного системой традиционного образования как основного» [19, с. 74], потому знакомство с профессиями может проходить при посещениях предприятий и организаций, в технопарках, на профессиональных выставках, встречах и круглых столах. *Вариативность* связана с разнообразием и избыточностью среды. Осуществление реального выбора и построение индивидуальной образовательной программы возможно тогда, когда подросток имеет возможность увидеть широкий спектр современных профессий. *Непрерывность* обеспечивает последовательность и цикличность тьюторского сопровождения на каждой возрастной ступени. Например, для подросткового периода важным является этап подготовки к будущей взрослой жизни, включающий осознанный выбор с учетом анализа своих ресурсов и дефицитов. *Гибкость* предполагает «подстройку» тьюторского сопровождения под любой запрос тьюторанта, «поддержка любой инициативы в выборе способов, темпов, форм получения им собственного образования» [19, с. 74]. *Индивидуальный подход* – учет особенностей обучающегося, его индивидуальный опыт и предпочтения. *Индивидуализация* заключается в работе с *уникальным запросом* тьюторанта, на который влияют его особенности, опыт и представление о будущем.

В профессиональном самоопределении мы делаем акцент на индивидуальном образовательном маршруте, который включает круг профессий или профессиональных областей; карту возможных мест проведе-

ния профессиональных проб; списки колледжей и вузов, где можно получить эту профессию; последовательные шаги, помогающие подготовиться к поступлению в образовательное учреждение; список ресурсов, помогающих в реализации запроса. Важно, что тьюторское сопровождение профессионального самоопределения дает возможность подросткам осмысленно сделать практические шаги, помогающие воплотить свои планы в жизнь, т. е. быть субъектом.

Методологической основой исследования являются *субъектно-деятельностный подход* (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Л. И. Анцыферова и др.), *эволюционный подход* (Г. В. Ф. Гегель, Б. Спиноза, И. Г. Фихте, Ф. В. Шеллинг), *акмеологический подход* (А. А. Бодалев и А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина и А. А. Реан, А. К. Маркова, И. Д. Катаева, Ю. С. Шапошникова и др.).

Сторонники *субъектно-деятельностного подхода* утверждают, что субъектное развитие осуществляется в ходе деятельности, причем человек преобразовывает не только действительность, но и себя (учится принимать решения, нести за них ответственность, делать осознанный выбор и др.), т. е. акцент на преобразующей активности субъекта. Важным для нас является положение о том, что деятельность исходит из внутренних побуждений человека, в его убеждении в необходимости и значимости совершаемых действий. Конечно, общение должно быть искренним, доверительным взаимодействием равноправных субъектов [4; 16; 24]. В контексте *эволюционного под-*

хода развитие субъектности – процесс постепенный, который осуществляется на протяжении всей жизни [25], при этом растут и внешние, и внутренние преобразующие способности человека на каждом этапе, в соответствии с возрастной периодизацией, связанные со становлением и развитием субъектности [10]. С точки зрения *акмеологического подхода* определение проблемы субъектности изучается в контексте самоопределения и самореализации человека в профессии, личностного становления. Акмеологически направленное обучение предполагает не только передачу знаний, но и развитие инициативы, самостоятельности, адекватной самооценки, достижение вершин своих потенций [3; 9; 14].

Изложение основного материала исследования и полученные результаты. Исследование проводилось в течение 2023–2024 учебного года, в нем приняли участие 56 подростков 8–9-х классов г. Екатеринбурга и Свердловской области. Тьюторское сопровождение осуществлялось в рамках проводимого профориентационного интенсива «Выбор профессии» на базе ГАПОУ СО «Уральский политехнический колледж – Межрегиональный центр компетенций».

Программа тьюторского сопровождения реализовывалась в дни школьных каникул продолжительностью от 7 до 10 дней.

Для выявления уровня развития компонентов субъектности использовался «Опросник изучения структуры субъектности» Е. Н. Волковой, И. А. Серегиной (адаптированный вариант для подростков).

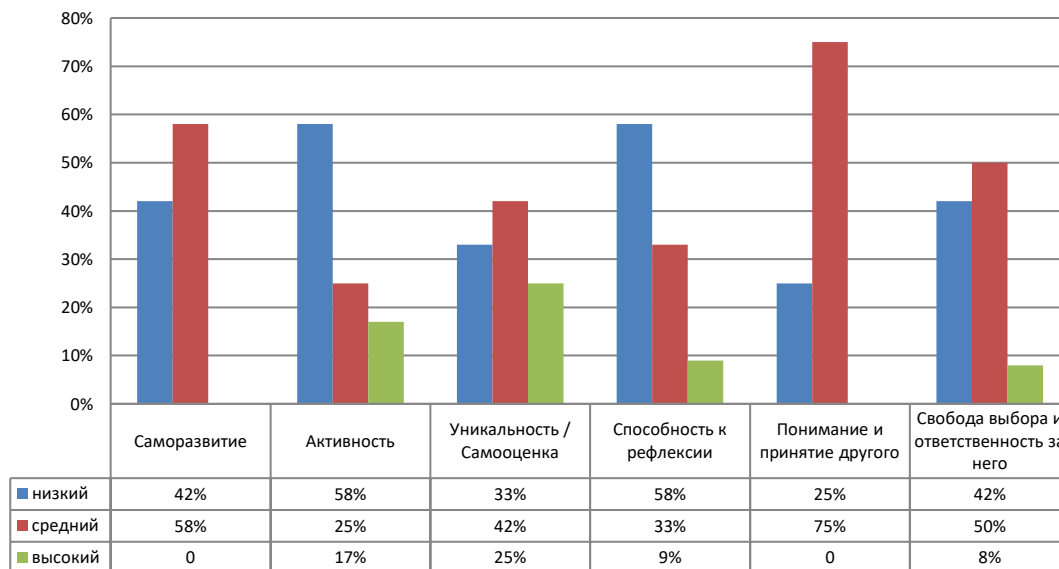


Рис. 1. Распределение диагностируемых по уровню выраженности отдельных компонентов субъектности

Выраженность отдельных компонентов внутри общего показателя субъектности неоднородная (рис. 1). Наиболее низкие результаты были зафиксированы по компонентам: саморазвитие; способность к рефлексии; свобода выбора и ответственность за него; активность. При этом стоит отметить, что схожая ситуация наблюдалась в каждой группе подростков, которые проходили интенсив. По итогам стартовой диагностики можно говорить о недостаточном уровне субъектности подростков в процессе профессионального самоопределения.

В качестве подтверждения также проведена диагностика «Профессиональная готовность» (А. П. Чернявская) с целью увидеть взаимосвязь между уровнем развития субъектности и готовностью к профессио-

нальному самоопределению. В данной методике профессиональная готовность рассматривается по следующим критериям: автономность (самостоятельность); информированность (знание мира профессий, видов образовательных и карьерных траекторий); принятие решений (способность делать выбор); планирование (умение ставить профессиональную цель и планировать ее достижение); эмоциональное отношение (эмоциональная включенность в ситуацию выбора профессии).

По совокупному показателю профессиональной готовности было получено распределение диагностируемых на 3 группы – с уровнем низкой, средней и высокой готовности совершать профессиональный выбор (рис. 2).

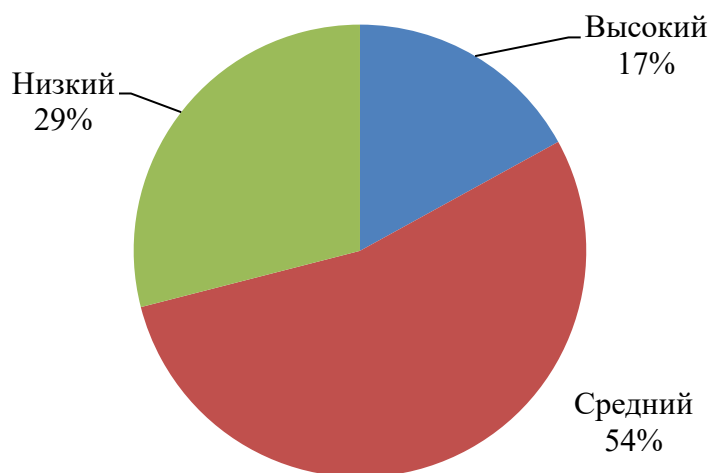


Рис. 2. Распределение диагностируемых по уровню профессиональной готовности, %

На основании обработки данных мы видим, что:

- меньшая часть подростков (17%) в достаточной степени готовы к выбору профессии; таких участников, как правило, отличало наличие четких гипотез относительно будущей профессии, в качестве цели на программу интенсива они определяли проверить свои предположения относительно профессии, сделать выбор образовательного маршрута;

- большинство подростков приходили на программу интенсива со средним уровнем профессиональной готовности (54%), т. е. уже задумывались о своих интересах, целях, интуитивно могли соотнести себя с определенными профессиональными сферами / сферой и в целом позитивно относились к необходимости выбирать профессию, однако были не уверены в своем возможном выборе;

- у 29% респондентов был определен

низкий уровень готовности, что выражалось в отсутствии ясного представления о своих интересах и способностях, избегании ситуации выбора как такового, одностороннем представлении о мире профессий и трудовом поведении.

Таким образом, подросткам требуются помощь и поддержка в развитии готовности к выбору профессии.

Анализ ответов на отдельные вопросы опросника («Профессиональная готовность» А. П. Чернявской) позволил выделить особенности, которые могут быть связаны с недостаточным уровнем субъектности у подростков в процессе профессионального самоопределения. Только 57% тестируемых имели представление выше среднего о мире профессий и могли соотнести описываемый вид деятельности с профессией. Это можно объяснить отсутствием достаточных знаний о содержании различных профессий, а также недостаточным

собственным опытом взаимодействия с представителями различных профессий.

62% подростков испытывают тревогу в связи с выбором будущей профессии. Такой эмоциональный дискомфорт может быть связан с непониманием, как личные интересы и способности связать с профессией, а также с самой необходимостью совершать выбор и принимать решение.

71% подростков, пришедших на интенсив, не имели достаточных представлений о выборе образовательного маршрута и особенностях поступления в образовательные учреждения разных уровней образования, а значит, не могли учесть эти особенности при выборе будущей профессии.

Результаты двух диагностических методик позволили нам соотнести их результаты и рассчитать коэффициент корреляции, который составил 0,91, что по шкале Пирсона говорит о высокой степени взаимосвязи сравниваемых данных. Следовательно, можно говорить о взаимосвязи степени субъектности подростка и его готовности совершить профессиональный выбор. Результаты проведенной диагностики свидетельствуют, что подросткам требуется целенаправленная поддержка в осознании способов профессионального самоопределения. Мы полагаем, что повысить субъектность подростков в процессе профессионального самоопределения можно, осуществляя поэтапное тьюторское сопровождение, включающее диагностико-мотивационный, проектировочный, реализационный и аналитический этапы, каждый из которых имеет свою специфику, отражающуюся в соответствующих способах и приемах работы тьютора.

Субъектность и готовность, умение делать выбор взаимосвязаны: субъектность помогает человеку быть не заложником обстоятельств, а их преобразователем, а возможность свободного выбора создает спектр перспектив реализации потенциала личности.

На *диагностико-мотивационном* этапе в рамках интенсива проводились комплексная профориентационная диагностика по методике Digital Human, знакомство и прояснение запроса участников, сбор ожиданий участников. Результаты диагностики стали основанием для беседы тьютора с тьюторантом, последующего самоанализа и рефлексии. Так, например, подростки по-новому взглянули на свои способности и склонности, обратили внимание на те направления возможной профессиональной деятельности, которые не считали возможными для себя до диагностического тестирования.

На *проектировочном* этапе подросткам был предложен маршрут движения на дни интенсива. Важно отметить, что у подростков был выбор, какие профессио-

нальные пробы и мастер-классы посещать. Каждому из участников на обсуждение предложено расписание, которое можно было корректировать под свои цели и запросы. Кроме того, в программе предусмотрено время, когда подростки могли предложить свою тему либо активность – то, что наиболее соответствует их интересам. Так совместно с тьюторантами был сформирован план программы с учетом индивидуальных их интересов.

Реализационный этап программы включал: групповые тьюториалы, посещение предприятий и учебных заведений, профессиональные пробы. Здесь подростки активно исследовали самих себя, погружались в самопознание. В ходе предложенных проб участники смогли создать определенные конечные продукты, характерные для разного типа трудовой деятельности, а также выполнить типичные трудовые действия, характерные для той либо иной профессии. В ходе проведения профессиональных проб, мастер-классов и экскурсий тьютор фокусировался на том, чтобы: помочь участникам определить свою цель на данную активность, составить вопросы, которые наиболее полно помогут познакомиться с профессиональной сферой; обеспечить безопасную физическую и психологическую среду; содействовать осмыслению профессиональной пробы участниками и наметить следующий шаг в той сфере, которая наиболее заинтересовала участника.

На *аналитическом* этапе проводились завершающий групповой тьюториал с целью подведения итогов программы, персональные консультации для конкретизации индивидуальных результатов и определения следующего шага на пути выбора профессии, а также встреча с родителями. Индивидуальные тьюториалы проводились в течение недели после завершения программы в дистанционном формате, где каждый подросток презентовал свою ресурсную карту, совместно с тьютором создавал «ленту времени», которая была прообразом индивидуального образовательного маршрута. Индивидуальный формат встречи позволил тьюторантам озвучивать те выводы, которые не хотелось представлять публично, что помогало раскрыться каждому участнику.

Консультация для родителей проходила после полного завершения программы подростком. Практика показала, что большинство родителей стремятся выбирать поддерживающую стратегию по отношению к профессиональному выбору своего ребенка. При этом у них есть свои вопросы, сомнения, желание «сверить ориентиры».

Оценка результативности тьюторского

сопровождения проводилась путем сравнения результатов ответов по опроснику изу-

чения структуры субъектности (рис. 3).

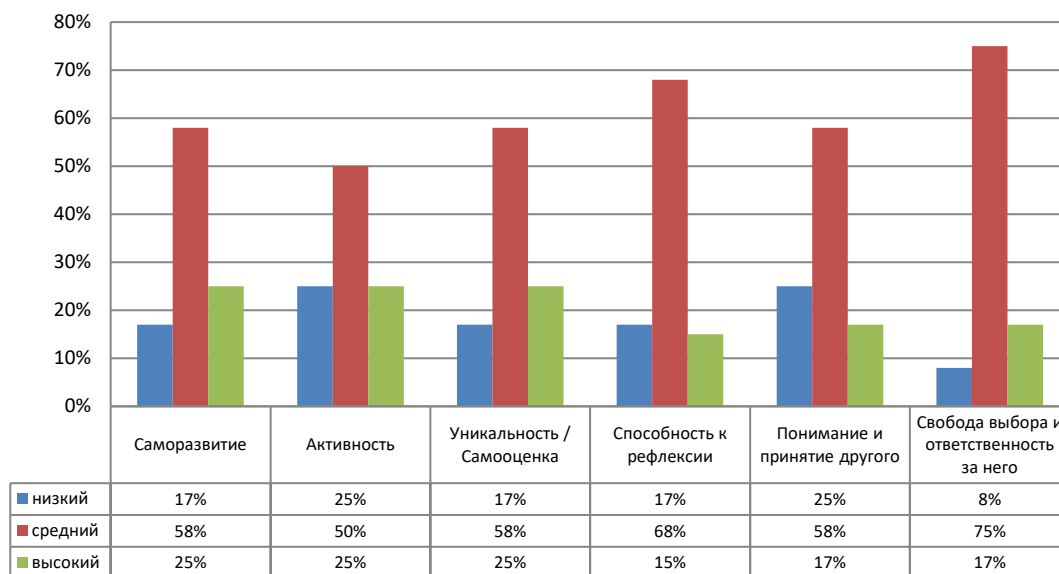


Рис. 3. Уровень развития компонентов субъектности по результатам повторной диагностики

Сравнительный анализ результатов подтвердил гипотезу о том, что реализация комплекса тьюториалов с опорой на этапы тьюторского сопровождения способствует развитию субъектности у подростков в целом и повышает степень осознанности, самостоятельности и готовности при выборе профессии.

Выводы. Профессиональное самоопределение понимается нами как построение образа желаемого будущего в области профессиональной деятельности в контексте осознания себя, своих способностей, склонностей, предпочтений и интересов. Успешность профессионального самоопределения подростка будет определяться уровнем сформированности его субъектной позиции.

По отношению к учащимся 7–9-х классов можно говорить о недостаточном уровне субъектности в процессе профессионального самоопределения. Очевидно, что требуется целенаправленная поддержка в формировании и осознании способов профессионального самоопределения. Однако без учета развития субъектности в целом эту проблему, на наш взгляд, было бы сложно решить. Мы полагаем, что повысить степень субъектности подростков в процессе профессионального самоопределения мож-

но с помощью проведения комплекса тьюториалов с учетом этапов тьюторского сопровождения.

На основе проведенного исследования с подростками 13–15 лет доказано, что реализация тьюторского сопровождения профессионального самоопределения подростков в рамках профориентационного интенсива способствует развитию субъектности подростков, а именно: пониманию подростками себя, более глубокому анализу своих способностей и соотнесению их с требованиями к профессии. В контексте компонентов субъектности происходит осознание подростком своей уникальности, он стремится к саморазвитию, более осознанному профессиональному выбору (свобода выбора и принятие ответственности за него), созданию безопасного поля проб, где «тренируются» такие качества субъектности как *активность* и *способность к рефлексии*.

Полученные результаты и отзывы участников в ходе апробации интенсива положительные: видна динамика показателей компонентов развития субъектности, которые брались нами на основу: активность, способность к рефлексии, свобода выбора и ответственность за него, осознание собственной уникальности, саморазвитие, понимание и принятие другого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинов, В. И. Образовательная профориентация : учебно-практическое пособие / В. И. Блинов, Н. Ф. Родичев, И. С. Сергеев. – Санкт-Петербург : Лань, 2023. – 336 с.
2. Богданова, В. О. Философское осмысление феномена «субъектность» / В. О. Богданова // Социум и власть. – 2023. – № 3 (97). – С. 7–17. – DOI: 10.22394/1996-0522-2023-3-07-17. – EDN BKKIVQ.
3. Бодалев, А. А. Об объективных и субъективных факторах, обуславливающих достижения акме человеком / А. А. Бодалев // Мир образования – образование в мире. – 2002. – № 4. – С. 17–23.

4. Брушлинский, А. В. Исходные понятия субъектно-деятельностного подхода: проблемы психологии развития / А. В. Брушлинский // Психическое развитие в онтогенезе: закономерности и возможности периодизации / под ред. Е. Е. Кравцовой, В. Ф. Спиридонова. – Москва : Вера Медика, 2000. – С. 104–112.
5. Буров, К. С. Профессиональное самоопределение как научное понятие / К. С. Буров // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2017. – Т. 9, № 4. – С. 57–67. – DOI: 10.14529/ped170407. – EDN ZVKWFL.
6. Волкова, Е. Н. Психологические особенности субъектности одаренных подростков / Е. Н. Волкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2020. – № 197. – С. 52–62. – DOI: 10.33910/1992-6464-2020-197-52-62. – EDN FNJSTN.
7. Гусакова, М. А. Феномен субъектности в теории и практике педагогики / М. А. Гусакова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – С. 90–95. – EDN TWFCND.
8. Дворецкая, М. Я. Психологическая диагностика здоровья личности: субъектные и духовные аспекты / М. Я. Дворецкая, Е. Ю. Коржова // Журнал прикладной психологии. – 2005. – № 6. – С. 11–28. – EDN YJYJCV.
9. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института, 2004. – 752 с. – EDN QXNJPT.
10. Еремеева, О. А. Эволюция субъектности и возрастная периодизация развития / О. А. Еремеева // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 2. – С. 30. – EDN IJFPOD.
11. Жигулина, В. В. Профессиональное самоопределение подростков в условиях среднего профессионального образования / В. В. Жигулина, Е. А. Сомова // Традиции и инновации в педагогическом образовании : сборник научных трудов : в 2-х частях, Екатеринбург, 13 апреля 2024 года. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2024. – С. 158–169. – EDN FFQTFU.
12. Зеер, Э. Ф. Основы профориентологии : учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности 030500 – Проф. обучение (по отраслям) / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – Москва : Высшая школа, 2005. – EDN QXNPRZ.
13. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям: 031000 – Педагогика и психология, 031300 – Социальная педагогика, 033400 – Педагогика / Е. А. Климов. – Москва : Academia, 2004. – 302 с. – EDN QXIENF.
14. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования : монография / Н. В. Кузьмина. – Москва : РГБ, 2004. – EDN QVDYEV.
15. Лешкевич, Т. Г. Переоткрытие субъектности: точки роста новых ценностей / Т. Г. Лешкевич, Д. А. Зубова // Научная мысль Кавказа. – 2010. – № 2 (62). – С. 5–11. – EDN MVLNYN.
16. Лодде, О. А. Основные положения субъектно-деятельностного подхода в рамках исследования адаптивности личности / О. А. Лодде // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2019. – Т. 8, № 4-1. – С. 175–181. – DOI: 10.34670/AR.2019.44.4.021. – EDN TLHLNR.
17. Манакова, М. В. Теоретические подходы к изучению феномена субъектности личности в гуманитарных науках / М. В. Манакова // Творчество как национальная стихия: медиа и социальная активность : сборник статей / под редакцией Г. Е. Аляева, О. Д. Маслобоевой. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2018. – С. 99–107. – EDN MHEKLZ.
18. Николаева, М. А. Развитие компетентности взаимодействия с собой у будущих педагогов / М. А. Николаева, Н. В. Шрамко // Педагогический журнал Башкортостана. – 2024. – № 1 (103). – С. 68–82. – DOI: 10.21510/18173292_10310.21510_2024_103_1_68_82. – EDN IEHUDP.
19. Профессия «Тьютор» / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова [и др.]. – Тверь : ООО «СФК-офис», 2012. – 246 с.
20. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – Москва ; Воронеж : НПО ; МОДЭК, 1996. – 256 с. – EDN WJASHT.
21. Самоопределение личности в условиях неопределенности / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, Н. Ф. Родичев, И. С. Сергеев // Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени : сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти академика РАО, доктора педагогических наук, профессора С. Н. Чистяковой, Саранск, 24 апреля 2020 года. – Саранск : Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, 2020. – С. 34–39. – EDN KLVNTH.
22. Селевко, Г. К. Социально-воспитательные технологии / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – 175 с. – EDN QUNBUP.
23. Сергеев, И. С. Образовательная профориентация – вызов для современной профориентологии / И. С. Сергеев, Н. Ф. Родичев // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении : коллективная монография. – Москва : Издательство «Экон-Информ», 2023. – С. 290–303. – EDN EKTSFQ.
24. Сластенин, В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 5. – С. 17–30. – EDN PIXQYX.
25. Смирнов, С. В. Эволюция субъектности: от пансинкретизма к экорационализму / С. В. Смирнов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 4-1 (54). – С. 165–168. – EDN TLHOVR.
26. Цыганкова, М. Н. Субъектность как фактор личностного и профессионального самоопределения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в юношеском возрасте / М. Н. Цыганкова // Человеческий капитал. – 2015. – № 5 (77). – С. 33–37. – EDN UGAYER.
27. Шитов, А. К. Правовое определение профориентационной деятельности в образовательных организациях на современном этапе: постановка проблемы / А. К. Шитов, А. В. Коротун, Е. В. Шалагина // Современный учитель – взгляд в будущее : материалы Международного научно-образовательного форума :

в 2-х частях, Екатеринбург, 21–22 ноября 2024 года. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2024. – С. 1015–1024. – EDN YRFHTY.

28. Шрамко, Н. В. Тьюторство как вид современного наставничества / Н. В. Шрамко, М. А. Николаева // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2023. – № 1. – С. 34–39. – EDN RPQKOL.

REFERENCES

1. Blinov, V. I., Sergeev, I. S. (2023). *Obrazovatel'naya proforientatsiya = Educational career guidance*. Saint Petersburg: Lan Publishing House, 336 p.
2. Bogdanova, V. O. (2023). Filosofskoe osmyslenie fenomena «sub'ektnost'» = Philosophical understanding of the phenomenon of "subjectivity". *Social Mind and Power*, 3(97), 7–17. DOI: 10.22394/1996-0522-2023-3-07-17. EDN BKKIVQ.
3. Bodalev, A. A. (2002). Ob ob'ektivnykh i sub'ektivnykh faktorakh, obuslovlivayushchikh dostizheniya akme chelovekom = On objective and subjective factors that determine the achievement of acme by a person. *The World of Education is Education in the World*, 4, 17–23.
4. Brushlinsky, A. V. (2000). Iskhodnye ponyatiya sub'ektno-deyatelnostnogo podkhoda: problemy psikhologii razvitiya = The basic concepts of the subject-activity approach: Problems of developmental psychology. *Mental development in ontogenesis: Patterns and possibilities of periodization*, 104–112. Moscow: Vera Medika Publishing House.
5. Burov, K. S. (2017). Professional'noe samoopredelenie kak nauchnoe ponyatie = Professional self-determination as a scientific concept. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences*, 9(4), 57–67. DOI: 10.14529/ped170407. EDN ZVKWFL.
6. Volkova, E. N. (2020). Psikhologicheskie osobennosti sub'ektnosti odarennykh podrostkov = Psychological features of subjectivity of gifted adolescents. *Proceedings of the Herzen University*, 197, 52–62. DOI: 10.33910/1992-6464-2020-197-52-62. EDN FNJSTN.
7. Gusakova, M. A. (2015). Fenomen sub'ektnosti v teorii i praktike pedagogiki = The phenomenon of subjectivity in the theory and practice of pedagogy. *Pedagogical Education in Russia*, 4, 90–95. EDN TWFCND.
8. Dvoretzskaya, M. Ya., Korzhova, E. Yu. (2005). Psikhologicheskaya diagnostika zdorov'ya lichnosti: sub'ektnye i dukhovnye aspekty = Psychological diagnostics of personal health: subjective and spiritual aspects. *Journal of Applied Psychology*, 6, 11–28. EDN YJYJCV.
9. Derkach, A. A. (2004). Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala = Acmeological foundations of professional development. Moscow: Publishing House of Moscow Psychological and Social Institute, 752 p. EDN QXHJPT.
10. Ereemeeva, O. A. (2008). Evolyutsiya sub'ektnosti i vozrastnaya periodizatsiya razvitiya = The evolution of subjectivity and age periodization of development. *Modern High-tech Technologies*, 2, 30. EDN IJFPOD.
11. Zhigulina, V. V., Somova, E. A. (2024). Professional'noe samoopredelenie podrostkov v usloviyakh srednego professional'nogo obrazovaniya = Professional self-determination of adolescents in the context of secondary vocational education. *Traditions and innovations in pedagogical education*, 158–169. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. EDN FFQTFU.
12. Zeer, E. F., Pavlova, A. M., Sadovnikova, N. O. (2005). Osnovy proforientologii = Fundamentals of career guidance. Moscow: Vysshaya shkola Publishing House. EDN QXNPRZ.
13. Klimov, E. A. (2004). Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya = Psychology of professional self-determination. Moscow: Academia, 302 p. EDN QXIENF.
14. Kuzmina, N. V. (2004). Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki spetsialistov obrazovaniya = Acmeological theory of improving the quality of education specialists' training. Moscow: RGB. EDN QVDYEV.
15. Leshkevich, T. G., Zubova, D. A. (2010). Pereotkrytie sub'ektnosti: tochki rosta novykh tsennostey = Rediscovering subjectivity: Points of growth of new values. *Scientific Thought of the Caucasus*, 2(62), 5–11. EDN MVLNYN.
16. Lodde, O. A. (2019). Osnovnye polozheniya sub'ektno-deyatelnostnogo podkhoda v ramkakh issledovaniya adaptivnosti lichnosti = The main provisions of the subject-activity approach in the framework of the study of personality adaptivity. *Psychology. Historical and Critical Reviews and Modern Studies*, 8(4-1), 175–181. DOI: 10.34670/AR.2019.44.4.021. EDN TLHLNR.
17. Manakova, M. V. (2018). Teoreticheskie podkhody k izucheniyu fenomena sub'ektnosti lichnosti v gumanitarnykh naukakh = Theoretical approaches to the study of the phenomenon of personality subjectivity in humanitarian sciences. *Creativity as a national element: Media and social activity*, 99–107. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University of Economics. EDN MHEKLZ.
18. Nikolaeva, M. A., Shramko, N. V. (2024). Razvitie kompetentnosti vzaimodeystviya s soboy u budushchikh pedagogov = Development of competence of interaction with oneself among future teachers. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 1(103), 68–82. DOI: 10.21510/18173292_10310.21510_2024_103_1_68_82. EDN IEHUDP.
19. Kovaleva, T. M., Kobysheva, E. I., Popova, S. Yu. et al. (2012). Professiya «T'yutor» = Profession "Tutor". Tver: SFK-office, 246 p.
20. Pryazhnikov, N. S. (1996). Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie = Professional and personal self-determination. Moscow; Voronezh: NPO; MODEK, 256 p. EDN WJACHT.
21. Blinov, V. I., Esenina, E. Yu., Rodichev, N. F., Sergeev, I. S. (2020). Samoopredelenie lichnosti v usloviyakh neopredelennosti = Self-determination of a personality in conditions of uncertainty. *Professional orientation and professional self-determination of students: Challenges of the time*, 34–39. Saransk: M. E. Evseev Mordovian State Pedagogical Institute. EDN KLVNTH.
22. Selevko, G. K. (2005). Sotsial'no-vospitatel'nye tekhnologii = Socio-educational technologies. Moscow: Research Institute of School Technologies, 175 p. EDN QUHBUP.

23. Sergeev, I. S., Rodichev, N. F. (2023). Obrazovatel'naya proforientatsiya – vyzov dlya sovremennoy proforientologii = Educational career guidance – a challenge for modern career guidance. *Innovative processes in higher and secondary vocational education and professional self-determination*, 290–303. Moscow: Ekon-Inform Publishing House. EDN EKTSFQ.

24. Slastenin, V. A. (2006). Sub'ektno-deyatelnostnyy podkhod v obshchem i professional'nom obrazovanii = The subject-activity approach in general and professional education. *Siberian Pedagogical Journal*, 5, 17–30. EDN PIXQYX.

25. Smirnov, S. V. (2015). Evolyutsiya sub'ektnosti: ot pansinkretizma k ekoratsionalizmu = The evolution of subjectivity: From pan-creatism to ecorationalism. *Historical, Philosophical, Political and Legal Sciences, Cultural Studies and Art Criticism. Questions of Theory and Practice*, 4-1(54), 165–168. EDN TLHOVR.

26. Tsygankova, M. N. (2015). Sub'ektnost' kak faktor lichnostnogo i professional'nogo samoopredeleniya uchashchikhsya s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v yunosheskom vozraste = Subjectivity as a factor of personal and professional self-determination of students with disabilities in adolescence. *Human Capital*, 5(77), 33–37. EDN UGAYEP.

27. Shitov, A. K., Korotun, A. V., Shalagina, E. V. (2024). Pravovoe opredelenie proforientatsionnoy deyatel'nosti v obrazovatel'nykh organizatsiyakh na sovremennom etape: postanovka problemy = The legal definition of career guidance in educational organizations at the present stage: Problem statement. *A modern teacher – a look into the future*, 1015–1024. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. EDN YRFHTY.

28. Shramko, N. V., Nikolaeva, M. A. (2023). T'yutorstvo kak vid sovremennogo nastavnichestva = Tutoring as a type of modern mentoring. *Bulletin of Social and Humanitarian Education and Science*, 1, 34–39. EDN RPQKOL.

УДК 378.147:004+378.12
ББК 4448.904.2+4448.902.684.3

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.1

Капелюш Маргарита Борисовна,

SPIN-код: 3244-1045

старший преподаватель кафедры рекламы и современных коммуникаций, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения; 190000, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Большая Морская, 67, лит. А; e-mail: kapelyush.mb@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ: НОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; педагогическое образование; образовательный процесс; цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; подготовка педагогических кадров; профессиональные компетенции; цифровые компетенции; преподаватели

АННОТАЦИЯ. Проблема исследования заключается в необходимости переосмысления системы подготовки педагогических кадров в условиях стремительной цифровизации образовательного процесса. Необходимо определить, какие новые компетенции должен сформировать современный педагог, чтобы эффективно работать в цифровой образовательной среде. Цель описываемого исследования состоит в выявлении и систематизации ключевых цифровых компетенций преподавателя, необходимых для успешной профессиональной деятельности в современных условиях. Методология и методы исследования включают анализ научной литературы, изучение международного опыта, анкетирование преподавателей высших учебных заведений, контент-анализ образовательных программ подготовки педагогических кадров. Основные результаты исследования представлены моделью цифровых компетенций преподавателя, включающей технологическую, информационную, коммуникативную и методическую составляющие. Научная новизна результатов заключается в разработке интегративной модели цифровых компетенций преподавателя, учитывающей специфику современного образовательного процесса. Практическая и теоретическая значимость результатов определяется возможностью использования предложенной модели для совершенствования программ подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Содержательные выводы свидетельствуют о необходимости кардинального пересмотра подходов к формированию профессиональных компетенций преподавателя в условиях цифровой трансформации образования.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Капелюш, М. Б. Педагогическое образование в эпоху цифровизации: новые компетенции преподавателя / М. Б. Капелюш. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 49–55.

Kapelyush Margarita Borisovna,

Senior Lecturer of Department of Advertising and Modern Communications, Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation, Saint Petersburg, Russia

PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE DIGITAL AGE: NEW TEACHER COMPETENCIES

KEYWORDS: higher education institutions; pedagogical education; educational process; digitalization of education; digital technologies; digital educational environment; training of pedagogical personnel; professional competencies; digital competencies; teachers

ABSTRACT. The research problem lies in the need to rethink the system of teacher training in the context of rapid digitalization of the educational process. It is necessary to determine which new competencies a modern teacher should form in order to work effectively in a digital educational environment. The purpose of the described research is to identify and systematize key digital competencies of teachers necessary for successful professional activity in modern conditions. The methodology and research methods include analysis of scientific literature, study of international experience, surveying teachers of higher educational institutions, content analysis of educational programs for teacher training. The main results of the research are presented by a model of digital competencies of teachers, including technological, informational, communicative and methodological components. The scientific novelty of the results lies in the development of an integrative model of digital competencies of teachers, taking into account the specifics of the modern educational process. The practical and theoretical significance of the results is determined by the possibility of using the proposed model to improve teacher training and professional development programs. The substantive conclusions indicate the need for a radical revision of approaches to the formation of professional competencies of teachers in the context of digital transformation of education.

FOR CITATION: Kapelyush, M. B. (2025). Pedagogical Education in the Digital Age: New Teacher Competencies. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 49–55.

Постановка проблемы и обоснование актуальности. Система образования переживает масштабные изменения, вызванные интенсивным развитием цифровых технологий. Пандемий-

ный период 2020–2021 гг. стал катализатором процессов, которые обнажили существующие проблемы в подготовке педагогических кадров к работе с цифровыми инструментами. Обозначилась необходимость

фундаментального пересмотра подходов к педагогическому образованию.

Внедрение цифровых технологий в образование представляет собой нечто большее, чем техническое переоснащение аудиторий. Меняется сама роль преподавателя: из носителя информации он превращается в организатора учебного процесса, помощника в навигации по информационным ресурсам, создателя персонализированных образовательных программ. Такие перемены требуют от педагогов освоения принципиально иных профессиональных навыков.

Обучение в современном мире требует от учащихся умения ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, а также овладевать практическими способами работы с информацией. Информационные технологии развивают умения учащихся, позволяют обмениваться информацией с помощью современных технических средств [11].

Несоответствие между быстро эволюционирующими требованиями к работе преподавателя в цифровой среде и консервативностью существующих образовательных программ подготовки педагогов составляет основу актуальности данного исследования. Молодые специалисты педагогических направлений часто сталкиваются с трудностями при использовании цифровых образовательных платформ, что негативно отражается на качестве обучения.

Международные тенденции в образовании указывают на растущую потребность в педагогах, способных эффективно работать в гибридном формате обучения. Данные зарубежных исследований показывают, что более 60% учебных заведений планируют интегрировать элементы онлайн-обучения в постпандемийной реальности, что делает цифровые навыки преподавателей ключевым фактором качества образования [16].

Формулировка цели исследования. Цель исследования заключается в выявлении, систематизации и научном обосновании ключевых цифровых компетенций преподавателя, необходимых для эффективной профессиональной деятельности в эпоху цифровой трансформации образования.

Достижение указанной цели включает решение следующих задач: анализ современного состояния педагогического образования в контексте цифровых преобразований; выявление основных направлений трансформации профессиональной деятельности преподавателя в цифровой среде; определение структуры и содержания цифровых компетенций педагога; разработка модели формирования цифровых компетенций в системе педагогического образо-

вания; обоснование механизмов практической реализации предложенной модели.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблематика цифровизации образования активно исследуется в современной науке. Зарубежные ученые сосредотачиваются на вопросах технологической подготовленности преподавателей, изучении барьеров внедрения цифровых технологий в учебный процесс, разработке моделей цифровой грамотности педагогов.

Европейская модель цифровых компетенций преподавателя DigCompEdu представляет комплексный подход к определению профессиональных навыков педагога в цифровой среде. Данная модель включает шесть основных областей: профессиональная вовлеченность, цифровые ресурсы, обучение и преподавание, оценивание, расширение возможностей обучающихся, развитие цифровой компетентности учащихся. Эта рамочная концепция получила признание в европейских странах и используется как база для создания национальных стандартов цифровой компетентности педагогов [15].

В крупном системном обзоре, выполненном группой исследователей под руководством V. Basilotta-Gómez-Pablos, представлен анализ публикаций из международных баз Web of Science и Scopus 2000–2021 гг. При первичном поиске обнаружены 343 статьи на английском языке, 152 из которых были дубликатами и исключены из рассмотрения. После применения критериев отбора исследователи выбрали 56 научных работ для детального анализа. Полученные результаты продемонстрировали преобладание исследований, сфокусированных на самооценке и рефлексии преподавателей в отношении собственных цифровых компетенций. Примечательно, что педагоги отмечают низкий или средне-низкий уровень своей цифровой компетентности, особенно в сфере оценивания образовательной практики [16].

Отечественные исследования направлены на изучение готовности российской образовательной системы к цифровым преобразованиям, анализ опыта дистанционного обучения, формирование национальных стандартов цифровой грамотности. Особое внимание уделяется адаптации традиционных педагогических методов к условиям цифровой образовательной среды [3, с. 121].

Российские ученые разрабатывают теоретические основы цифровой педагогики, исследуют психологические особенности взаимодействия в виртуальном образовательном пространстве, изучают социокультурные последствия цифровизации образования. Значительный вклад в развитие этого направления внесли работы по цифровой

грамотности, информационной безопасности в образовании, этическим аспектам использования образовательных технологий [7, с. 156].

Однако проблема комплексного подхода к формированию цифровых компетенций преподавателя на этапе профессиональной подготовки остается недостаточно разработанной. Большинство исследований посвящено переподготовке действующих педагогов, тогда как вопросы изначальной подготовки будущих преподавателей к работе в цифровой среде изучены фрагментарно [14, с. 2].

Методология и методы исследования. Методология и методы исследования включают комплекс теоретических и эмпирических подходов. Теоретическую базу составили компетентностный подход к профессиональному образованию, концепции цифровой педагогики, системный анализ образовательных процессов.

Методологической основой исследования выступили принципы системности, комплексности и междисциплинарности. Системный подход позволил рассмотреть процесс формирования цифровых компетенций как целостную систему взаимосвязанных элементов. Принцип комплексности обеспечил учет различных аспектов профессиональной деятельности преподавателя в цифровой среде. Междисциплинарность предполагала интеграцию педагогических, психологических, технологических и социологических аспектов исследуемой проблемы.

Эмпирическое исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе осуществлялся анализ международного опыта формирования цифровых компетенций преподавателей через изучение образовательных программ ведущих университетов. Второй этап включал анкетирование 30 преподавателей российских вузов с целью выявления их готовности к работе в цифровой образовательной среде. Третий этап предполагал контент-анализ 6 образовательных программ подготовки педагогических кадров в российских университетах для определения степени интеграции цифровых компетенций в учебные планы.

Использовались методы статистического анализа для обработки количественных данных, качественный анализ для интерпретации результатов, метод экспертных оценок для валидации разработанной модели цифровых компетенций. Статистическая обработка данных включала дескриптивную статистику, корреляционный анализ, факторный анализ для выявления структуры цифровых компетенций.

Валидность исследования обеспечива-

лась триангуляцией методов, использованием различных источников данных, экспертной оценкой результатов. Надежность результатов подтверждалась повторными измерениями и проверкой согласованности данных, полученных различными методами.

Изложение основного материала исследования. Цифровизация образования представляет собой не просто технологическую модернизацию, а качественное изменение образовательной парадигмы. В основе этого процесса лежит трансформация роли преподавателя от транслятора знаний к организатору познавательной деятельности, куратору образовательного контента и наставнику в освоении цифрового пространства.

Современный преподаватель должен обладать способностью к интеграции цифровых технологий в педагогическую деятельность на уровне, превышающем простое владение техническими навыками. Речь идет о формировании цифрового мышления, позволяющего эффективно использовать возможности технологий для решения образовательных задач [8].

Анализ современных подходов показывает, что наиболее успешные модели подготовки преподавателей к работе в цифровой среде характеризуются интеграцией технологического и педагогического компонентов [1]. Современные системы педагогического образования предполагают обязательное изучение цифровых технологий в контексте конкретных педагогических задач [6]. Студенты осваивают не абстрактные технические навыки, а способы применения цифровых инструментов для достижения образовательных целей.

Передовые модели акцентируют внимание на развитии комплексного понимания цифровой среды как нового пространства педагогического взаимодействия. Будущие преподаватели изучают не только технические аспекты цифровых платформ, но и психологические особенности обучения в виртуальной среде, специфику коммуникации в онлайн-формате, методы поддержания мотивации студентов в условиях дистанционного обучения.

Ведущие образовательные учреждения реализуют программы подготовки преподавателей, основанные на принципе «обучения через практику» в цифровой среде. Студенты с первого курса активно используют различные цифровые инструменты не только для собственного обучения, но и для создания образовательного контента, проведения учебных занятий, организации проектной деятельности [12].

Идея исследования заключается в разработке интегративной модели цифровых

компетенций преподавателя, объединяющей технологический, педагогический и содержательный аспекты профессиональной деятельности.

Предлагаемая модель включает четыре основных компонента:

1. Технологическая компетенция – охватывает владение цифровыми инструментами и платформами, понимание принципов их функционирования, способность к самостоятельному освоению новых технологических решений. Данная компетенция не ограничивается умением пользоваться конкретными программными продуктами, а включает понимание логики цифровых процессов и возможностей их применения в образовательных целях.

В структуре технологической компетенции выделяются следующие элементы: базовая цифровая грамотность, включающая навыки работы с операционными системами, офисными приложениями, интернет-браузерами; специализированные технические навыки для работы с образовательными платформами, системами управления обучением, инструментами создания мультимедийного контента; понимание принципов информационной безопасности и защиты персональных данных в образовательной среде [9, с. 259].

Особое значение приобретает способность к техническому творчеству – умение находить нестандартные способы применения цифровых инструментов для решения педагогических задач. Преподаватель должен выступать не только потребителем готовых технологических решений, но и активным участником процесса их адаптации к образовательным потребностям.

2. Информационная компетенция – предполагает навыки поиска, отбора, анализа и структурирования информации в цифровой среде. Преподаватель должен уметь оценивать достоверность источников, формировать критическое мышление у обучающихся, создавать образовательный контент с использованием различных медиаформатов [2, с. 771].

Данная компетенция включает умение работать с большими объемами информации, применять методы ее систематизации и структурирования, использовать инструменты визуализации данных для повышения эффективности образовательного процесса. Преподаватель должен владеть навыками создания различных типов цифрового контента: текстового, графического, аудио- и видеоматериалов, интерактивных элементов [13, с. 6].

Критически важным аспектом информационной компетенции является способность к оценке качества цифровых образо-

вательных ресурсов. Преподаватель должен уметь анализировать педагогическую ценность различных материалов, их соответствие образовательным целям и возрастным особенностям обучающихся.

3. Коммуникативная компетенция в цифровой среде требует владения специфическими формами взаимодействия, характерными для онлайн-обучения. Преподаватель должен уметь поддерживать мотивацию студентов в условиях дистанционного формата, организовывать эффективную обратную связь, модерировать онлайн-дискуссию [10].

Цифровая коммуникация предполагает освоение новых форм педагогического взаимодействия: синхронной и асинхронной коммуникации, использования различных каналов связи, создания виртуальных образовательных сообществ. Преподаватель должен уметь адаптировать свой коммуникативный стиль к особенностям цифровой среды, поддерживать эмоциональный контакт с обучающимися в условиях опосредованного технологиями взаимодействия [4, с. 167].

Особое внимание требует развитие навыков групповой работы в цифровой среде. Преподаватель должен уметь организовывать коллаборативную деятельность студентов с использованием цифровых инструментов, координировать работу виртуальных команд, обеспечивать эффективное взаимодействие между участниками образовательного процесса [5].

4. Методическая компетенция включает способность адаптировать педагогические методы и технологии к условиям цифровой среды, разрабатывать интерактивные образовательные материалы, проектировать персонализированные образовательные траектории с использованием возможностей цифровых платформ.

Данная компетенция предполагает глубокое понимание дидактических возможностей цифровых технологий, умение интегрировать их в традиционные педагогические подходы. Преподаватель должен владеть методиками смешанного обучения, уметь комбинировать очные и дистанционные форматы работы для достижения максимальной образовательной эффективности.

Результаты эмпирического исследования выявили значительные пробелы в сформированности цифровых компетенций у действующих преподавателей. Только 20% респондентов продемонстрировали высокий уровень технологической компетенции, 27% – информационной, 23% – коммуникативной, 17% – методической. Данные показатели свидетельствуют о необходимости кардинальной перестройки системы подготовки педагогических кадров.

Анализ образовательных программ показал, что большинство из них не обеспечивают комплексного формирования цифровых компетенций. В 83% проанализированных программ изучение информационных технологий ограничивается 1–2 дисциплинами преимущественно технической направленности. Педагогические аспекты применения цифровых технологий рассматриваются фрагментарно, без системного подхода.

Особое значение в структуре цифровых компетенций приобретает способность к рефлексии собственной педагогической деятельности в цифровой среде. Преподаватель должен уметь анализировать эффективность используемых технологических решений, корректировать методические подходы в зависимости от специфики цифрового формата обучения.

Рефлексивная компетенция включает умение оценивать собственный уровень цифровой грамотности, выявлять области для профессионального развития, планировать траекторию повышения квалификации в области цифровых технологий. Преподаватель должен обладать способностью к критическому анализу педагогической эффективности цифровых инструментов и готовностью к их замене в случае неэффективности.

Формирование цифровых компетенций требует пересмотра традиционных подходов к организации педагогического образования. Необходимо обеспечить интеграцию изучения цифровых технологий с освоением педагогических дисциплин, создание условий для практического применения цифровых инструментов в ходе педагогической практики.

Анализ передового опыта показывает эффективность модульного подхода к формированию цифровых компетенций. Каждый модуль образовательной программы должен включать как теоретическое изучение цифровых технологий, так и практическое освоение конкретных инструментов. Особое внимание следует уделить междисциплинарным проектам, позволяющим студентам интегрировать различные аспекты цифровых компетенций.

Логичное, аргументированное и понятное изложение фактов, экспериментальных результатов показывает, что традиционная модель подготовки педагогических кадров не соответствует современным требованиям. Анализ образовательных программ выявил недостаточную представленность дисциплин, направленных на формирование цифровых компетенций. В большинстве случаев изучение информационных технологий ограничивается базовыми навыками работы с офисными приложениями.

Корреляционный анализ выявил силь-

ную связь между уровнем цифровых компетенций преподавателей и эффективностью образовательного процесса в условиях дистанционного обучения. Преподаватели с высоким уровнем цифровых компетенций демонстрируют более высокие показатели удовлетворенности студентов качеством обучения, большую активность обучающихся на занятиях, лучшие результаты освоения образовательных программ.

Результаты анкетирования преподавателей показали значительный разрыв между их реальными потребностями в цифровых компетенциях и уровнем подготовки, полученной в ходе профессионального образования. Более 73% респондентов отметили необходимость дополнительного обучения для эффективной работы в цифровой образовательной среде.

Факторный анализ позволил выделить пять основных барьеров формирования цифровых компетенций: недостаточная техническая инфраструктура образовательных учреждений, отсутствие системного подхода к повышению квалификации преподавателей, консерватизм педагогического сообщества, недостаток времени для освоения новых технологий, отсутствие мотивационных механизмов.

Практическая реализация предлагаемой модели требует создания специальной цифровой образовательной среды в учреждениях педагогического образования. Данная среда должна включать современные технологические решения, обеспечивающие возможность практического освоения цифровых инструментов в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности.

Критически важным фактором успеха является подготовка преподавательского состава учреждений педагогического образования к работе в новых условиях. Преподаватели педагогических дисциплин должны сами обладать высоким уровнем цифровых компетенций для эффективной подготовки будущих педагогов.

Особое внимание должно уделяться развитию способности будущих преподавателей к самостоятельному освоению новых технологий. В условиях стремительного развития цифровой сферы критически важным становится не столько знание конкретных инструментов, сколько умение адаптироваться к постоянно меняющемуся технологическому ландшафту.

Формирование цифровых компетенций должно сопровождаться развитием критического мышления по отношению к цифровым технологиям. Преподаватель должен понимать не только возможности, но и ограничения цифровых решений, уметь оценивать их

педагогическую целесообразность в конкретных образовательных ситуациях.

Результаты исследования указывают на необходимость разработки новых подходов к оценке сформированности цифровых компетенций. Традиционные методы контроля знаний не позволяют адекватно оценить способность применять цифровые технологии в профессиональной деятельности. Требуется создание комплексных диагностических инструментов, включающих практические задания, портфолио, проектную деятельность.

Выводы исследования. Выводы исследования подтверждают необходимость кардинального пересмотра системы подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями цифровой эпохи.

Исследование демонстрирует недостаточность современных программ педагогического образования в области формирования цифровых компетенций, необходимых для работы в условиях цифровой трансформации образования. Действующий подход к освоению информационных технологий характеризуется разрозненностью и не способствует целостному развитию цифрового педагогического мышления.

Предложенная интегративная модель цифровых компетенций педагога создает концептуальную базу для обновления педагогических образовательных программ. Модель отражает особенности преподавательской деятельности в цифровой среде и обеспечивает системное формирование требуемых навыков.

Эмпирические данные показали существенное несоответствие между запросами образовательной практики и качеством подготовки педагогов в сфере цифровых технологий. Значительная часть преподавателей испытывают потребность в дополни-

тельном обучении для успешной работы в цифровой образовательной среде.

Реализация предлагаемой модели предполагает масштабные преобразования в организации подготовки педагогических кадров: формирование цифровой образовательной среды, модернизацию учебного содержания, переподготовку преподавательского состава.

Критически важным является обеспечение связи между всеми ступенями педагогического образования и системой профессионального развития. Развитие цифровых компетенций должно стать непрерывным процессом, адаптирующимся к технологическим новациям.

Дальнейшие исследования должны сосредоточиться на создании практических методик формирования цифровых компетенций, разработке диагностических инструментов оценки и анализе эффективности различных моделей интеграции технологий в педагогическое образование.

Актуальной задачей остается подготовка преподавателей педагогических учебных заведений к работе в цифровой среде, поскольку успех предлагаемых изменений зависит от их готовности к новым условиям деятельности.

Перспективными направлениями являются изучение долгосрочного воздействия цифровых компетенций на систему педагогического образования и разработка дифференцированных подходов к формированию цифровых навыков с учетом специфики предметных областей.

Полученные результаты применимы при создании федеральных образовательных стандартов, разработке образовательных программ и проектировании курсов повышения квалификации педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ашиток, Е. В. Развитие перспективных профессиональных компетенций в условиях цифровизации образования через технологию наставничества: опыт и готовые решения / Е. В. Ашиток, Н. В. Боцманова // Образование и воспитание. – 2024. – № S3-2 (49). – С. 7–9. – EDN SFKDPL.
2. Бердибеков, П. К. Развитие компетентности современного учителя / П. К. Бердибеков, Г. А. Холбоева, Н. Э. Турсунова // Молодой ученый. – 2016. – № 2 (106). – С. 770–772. – EDN VIBYYB.
3. Буданцев, Д. В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций / Д. В. Буданцев // Молодой ученый. – 2020. – № 27 (317). – С. 120–127. – EDN VUHAMS.
4. Ван, И. Роль цифровых технологий в трансформации педагогической теории и практики / И. Ван // Молодой ученый. – 2025. – № 26 (577). – С. 166–168. – EDN QLCRXA.
5. Виритько, И. Б. Трансформация деятельности воспитателя в условиях цифровизации образования / И. Б. Виритько // Молодой ученый. – 2024. – № 9 (508). – С. 165–166. – EDN PQOJUM.
6. Демяшев, А. В. Трансформация роли преподавателя в вузе / А. В. Демяшев // Молодой ученый. – 2025. – № 44 (595). – С. 145–149. – EDN ZCTVQP.
7. Исмагилов, Н. А. Современные технологии цифровой образовательной среды / Н. А. Исмагилов, И. Р. Хабибуллин, О. В. Азовцева // Молодой ученый. – 2023. – № 12 (459). – С. 155–158. – EDN QUGBRS.
8. Квеквескири, Д. В. Непрерывное педагогическое образование как фактор профессионального развития педагога / Д. В. Квеквескири // Молодой ученый. – 2023. – № 26 (473). – С. 160–162. – EDN FJZANR.
9. Курлаева, А. А. Развитие профессиональных компетенций педагога как актуальная проблема современного непрерывного образования / А. А. Курлаева // Молодой ученый. – 2023. – № 5 (452). – С. 258–260. – EDN RRAMRT.

10. Лунгу, Е. С. Трансформация роли преподавателя как следствие цифровизации высшего образования / Е. С. Лунгу // Молодой ученый. – 2025. – № 44 (595). – С. 176–179. – EDN JDIOHP.
11. Преловская, М. А. Цифровые технологии в практике учителя / М. А. Преловская // Молодой ученый. – 2020. – № 23 (313). – С. 637–639. – EDN NOIAMV.
12. Серегина, Ю. В. Влияние цифровой трансформации на современные образовательные процессы / Ю. В. Серегина // Молодой ученый. – 2024. – № 27 (526). – С. 226–228. – EDN MOHSP.
13. Такиуллин, Т. Р. Влияние цифровизации на систему образования / Т. Р. Такиуллин // Молодой ученый. – 2021. – № 47 (389). – С. 5–8. – EDN DDXILT.
14. Хорошавина, Т. А. Педагогические компетенции современного педагога / Т. А. Хорошавина // Образование и воспитание. – 2020. – № 2 (28). – С. 1–4. – EDN ZTAJAQ.
15. Caena, F. Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu) / F. Caena, C. Redecker // European Journal of Education. – 2019. – Vol. 54, no. 3. – P. 356–369. – URL: https://www.researchgate.net/publication/335038465_Aligning_teacher_competence_frameworks_to_21st_century_challenges_The_case_for_the_European_Digital_Competence_Framework_for_Educators_Digcompedu (mode of access: 23.10.2025).
16. Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review / V. Basilotta-Gómez-Pablos, M. Matarranz, L.-A. Casado-Aranda, A. Otto // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2022. – Vol. 19, no. 8. – URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-021-00312-8> (mode of access: 25.10.2025).

REFERENCES

1. Ashitok, E. V., Botsmanova, N. V. (2024). Razvitie perspektivnykh professional'nykh kompetentsiy v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya cherez tekhnologiyu nastavnichestva: opyt i gotovye resheniya = Development of promising professional competencies in the context of digitalization of education through mentoring technology: Experience and ready-made solutions. *Education and Upbringing*, 53-2(49), 7–9. EDN SFKDPL.
2. Berdibekov, P. K., Kholboeva, G. A., Tursunova, N. E. (2016). Razvitie kompetentnosti sovremennogo uchitelya = Development of competence of a modern teacher. *Young Scientist*, 2(106), 770–772. EDN VIBYYB.
3. Budantsev, D. V. (2020). Tsifrovizatsiya v sfere obrazovaniya: obzor rossiyskikh nauchnykh publikatsiy = Digitalization in education: A review of Russian scientific publications. *Young Scientist*, 27(317), 120–127. EDN VUHAMS.
4. Wang, I. (2025). Rol' tsifrovyykh tekhnologiy v transformatsii pedagogicheskoy teorii i praktiki = The role of digital technologies in the transformation of pedagogical theory and practice. *Young Scientist*, 26(577), 166–168. EDN QLCRXA.
5. Viritko, I. B. (2024). Transformatsiya deyatel'nosti vospitatelya v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya = Transformation of educator's activity in the context of digitalization of education. *Young Scientist*, 9(508), 165–166. EDN PQOJUM.
6. Demyashev, A. V. (2025). Transformatsiya roli prepodavatelya v vuze = Transformation of the role of a teacher in a university. *Young Scientist*, 44(595), 145–149. EDN ZCTVQP.
7. Ismagilov, N. A., Khabibullin, I. R., Azovtseva, O. V. (2023). Sovremennyye tekhnologii tsifrovoy obrazovatel'noy sredy = Modern technologies of the digital educational environment. *Young Scientist*, 12(459), 155–158. EDN QUGBRS.
8. Kvekveskiri, D. V. (2023). Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie kak faktor professional'nogo razvitiya pedagoga = Continuous pedagogical education as a factor of professional development of a teacher. *Young Scientist*, 26(473), 160–162. EDN FJZANR.
9. Kurlaeva, A. A. (2023). Razvitie professional'nykh kompetentsiy pedagoga kak aktual'naya problema sovremennogo nepreryvnogo obrazovaniya = The development of professional competencies of a teacher as an urgent problem of modern continuing education. *Young Scientist*, 5(452), 258–260. EDN RRAMRT.
10. Lungu, E. S. (2025). Transformatsiya roli prepodavatelya kak sledstvie tsifrovizatsii vysshego obrazovaniya = Transformation of the role of teachers as a consequence of digitalization of higher education. *Young Scientist*, 44(595), 176–179. EDN JDIOHP.
11. Prelovskaya, M. A. (2020). Tsifrovyye tekhnologii v praktike uchitelya = Digital technologies in teacher's practice. *Young Scientist*, 23(313), 637–639. EDN NOIAMV.
12. SerEGINA, Yu. V. (2024). Vliyanie tsifrovoy transformatsii na sovremennyye obrazovatel'nye protsessy = The influence of digital transformation on modern educational processes. *Young Scientist*, 27(526), 226–228. EDN MOHSP.
13. Takiullin, T. R. (2021). Vliyanie tsifrovizatsii na sistemu obrazovaniya = The impact of digitalization on the education system. *Young Scientist*, 47(389), 5–8. EDN DDXILT.
14. Khoroshavina, T. A. (2020). Pedagogicheskie kompetentsii sovremennogo pedagoga = Pedagogical competencies of a modern teacher. *Education and Upbringing*, 2(28), 1–4. EDN ZTAJAQ.
15. Caena, F., Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). *European Journal of Education*, 54(3), 356–369. Available at October 23, 2025 from https://www.researchgate.net/publication/335038465_Aligning_teacher_competence_frameworks_to_21st_century_challenges_The_case_for_the_European_Digital_Competence_Framework_for_Educators_Digcompedu.
16. Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L.-A., Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(8). Available at October 25, 2025 from <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-021-00312-8>.

Шокова Ольга Георгиевна,

SPIN-код: 8930-9788

директор, Уральский железнодорожный техникум; 620050, Россия, г. Екатеринбург, ул. Билимбаевская, 26; e-mail: info@urgt66.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ РУКОВОДИТЕЛЯ
ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ ПРАВОНАРУШЕНИЙ
ЭКСТРЕМИСТСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учреждения среднего профессионального образования; руководитель образовательной организации; стратегическое управление; преподаватели; студенты; девиации; девиантное поведение; правонарушения экстремистской направленности; профилактика молодежного экстремизма; педагогические стратегии; профилактика правонарушений; профилактическая работа; профилактические мероприятия

АННОТАЦИЯ. В статье анализируются социально-педагогические проблемы стратегического управления руководителем организации среднего профессионального образования в профилактике правонарушений экстремистской направленности среди студентов. Авторы обосновывают, что, реализуя комплексный подход к педагогической профилактике правонарушений экстремистской направленности среди студентов организаций среднего профессионального образования, руководители закладывают основу для формирования ответственного общества, свободного от радикализма и экстремизма. Успешная реализация данных инициатив не только снизит уровень правонарушений в молодежной среде, но и создаст условия для конструктивного диалога, сотрудничества и уважения к правам и свободам друг друга. На основе анализа теории и практики делается вывод о том, что борьба с правонарушениями экстремистской направленности среди молодежи требует системного подхода. Это не только обязательства образовательных учреждений, но и ответственность каждого члена общества, любого родителя, друга или наставника. Лишь совместными усилиями, объединяющими знание, понимание и поддержку, можно создать здоровое, безопасное и гармоничное общество, способное справляться с вызовами времени и формировать будущее, свободное от экстремизма, конфликтов и сепарации. Формирование такого будущего зависит от каждого из нас, и важно, чтобы на каждом уровне – от семьи до государственных структур – звучал единый голос, призывающий к уважению, солидарности и ответственности.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Шокова, О. Г. Педагогические стратегии руководителя организации среднего профессионального образования в профилактике правонарушений экстремистской направленности среди студентов / О. Г. Шокова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 56–61.

Shokova Olga Georgievna,

Director, Ural Railway College, Ekaterinburg, Russia

**PEDAGOGICAL STRATEGIES OF THE HEAD OF THE ORGANIZATION
OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN THE PREVENTION
OF EXTREMIST OFFENSES AMONG STUDENTS**

KEYWORDS: institutions of secondary vocational education; head of an educational organization; strategic management; teachers; students; deviations; deviant behavior; offenses of extremist orientation; prevention of youth extremism; pedagogical strategies; prevention of offenses; preventive work; preventive measures

ABSTRACT. The article analyzes the socio-pedagogical issues of strategic management by leaders of vocational education organizations in preventing extremist-related offenses among students. The authors argue that by implementing a comprehensive approach to pedagogical prevention of extremist-related offenses among vocational education students, leaders lay the foundation for forming a responsible society free from radicalism and extremism. The successful implementation of these initiatives will not only reduce the level of offenses within the youth environment but will also create conditions for constructive dialogue, cooperation, and respect for each other's rights and freedoms. Based on the analysis of theory and practice, it is concluded that the fight against extremist-related offenses among youth requires a systematic approach. This responsibility rests not only with educational institutions but also with every member of society, including parents, friends, and mentors. Only through collective efforts that combine knowledge, understanding, and support can we create a healthy, safe, and harmonious society capable of meeting the challenges of our time and shaping a future free from extremism, conflicts, and separation. The formation of such a future depends on each of us, and it is crucial that at every level – from families to government structures – a unified voice calls for respect, solidarity, and responsibility.

FOR CITATION: Shokova, O. G. (2025). Pedagogical Strategies of the Head of the Organization of Secondary Vocational Education in the Prevention of Extremist Offenses among Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 56–61.

Современное общество сталкивается с рядом вызовов, среди которых не последнее место занимает проблема экстремизма, охватывающая различные слои населения, включая молодежь. Студенты учреждений среднего профессионального образования (далее – СПО) становятся объектом вовлечения в деструктивные группы и правонарушения экстремистской направленности [1; 2; 14]. Руководители образовательных учреждений играют ключевую роль в профилактике правонарушений, предлагая стратегии, которые могут направлять молодежь к конструктивным формам самовыражения и взаимодействия. Проблема заключается в том, что молодежь находится под влиянием различных идеологий и групп, которые могут побуждать их к агрессивным действиям. В связи с этим актуальность разработки педагогических стратегий, направленных на профилактику экстремизма, не вызывает сомнений. Эти стратегии помогут сформировать у студентов активную гражданскую позицию, способную противостоять отрицательным влияниям и помогающую делать осознанный выбор [7].

Недостаточное внимание к проблеме экстремизма в контексте образования предопределяет необходимость разработки теоретических основ для понимания механизмов, способствующих развитию таких правонарушений среди молодежи. Существующие теории социальной педагогики и психологии молодежи не всегда предлагают действенные инструменты для противодействия этому явлению [1; 7]. В связи с этим предложенные в статье педагогические стратегии могут вносить значительный вклад в теорию педагогики, позволяя специалистам понять, как лучше социализировать студентов и какие методы в этом процессе наиболее эффективны. Разработка теоретических основ позволяет создать прочный фундамент для практических действий и рекомендаций [2; 5; 11].

В то же время актуализируется проблема разработки конкретных стратегий и методов работы для руководителей СПО в области профилактики правонарушений экстремистской направленности. Важно, чтобы эти стратегии были адаптированы к специфике образовательных учреждений и соответствовали реальным условиям и потребностям студентов.

Несмотря на важность темы, исследование педагогических стратегий в контексте профилактики экстремистских правонарушений среди студентов СПО является относительно новым и фрагментарно разработанным направлением. Многие учебные заведения не имеют четко сформулированной политики по этой проблеме, отсутствуют

специфические методические рекомендации и система работы с молодежью. Это создает пробел в образовательном процессе, который требует внимания. Необходимость разработки эффективных стратегий и методик для профилактики экстремизма может стать основой для инновационных подходов в обучении и воспитании студентов [2; 4; 7].

Рассмотрим теоретические аспекты процесса профилактики.

Первый аспект заключается в недостатке теоретических разработок в области взаимодействия образовательных учреждений с молодежью, что требует формирования четких педагогических стратегий. Научные исследования в данной области часто не охватывают конкретные методики работы с молодежью, что затрудняет практическое применение интегративных подходов к профилактике [7; 8].

Второй аспект связан с пониманием и интерпретацией права и норм общественного порядка, что необходимо для выработки эффективных образовательно-воспитательных методов. Угроза экстремизма требует глубокого осмысления понятий, связанных с правонарушениями и правовой культурой, что является малоизученной областью в контексте дошкольного и младшего школьного возраста [2; 10; 11].

Третий аспект касается социокультурного контекста, в котором происходит профилактика правонарушений. Исследования показывают, что молодежь чувствительна к социальным и экономическим изменениям, что требует от педагогов учитывать региональные и муниципальные особенности [2; 3; 7].

Четвертый аспект обосновывается необходимостью интеграции воспитательных и образовательных процессов в универсальные стратегии, что редко является предметом отдельных исследований. Эффективные педагогические стратегии должны учитывать разнообразие форм взаимодействия и интеграцию с другими образовательными и социальными институтами [1; 3; 4].

В то же время существуют практические аспекты.

Первый практический аспект связан с недостаточной осведомленностью руководителей СПО о современных трендах экстремистского движения и их влиянии на молодежь. Понимание этих тенденций является ключевым для разработки адекватных стратегий профилактики.

Второй аспект отражает специфику педагогических менеджеров, которые часто не обладают необходимыми знаниями и навыками для эффективной работы с молодежью в контексте профилактики экстремизма. Это приводит к недостаточной подготовленности

специалистов и, как следствие, к неэффективности образовательного процесса.

Третий аспект охватывает проблему недостаточной координации между различными органами власти и образовательными учреждениями, что затрудняет реализацию комплексных программ профилактики. Отсутствие взаимодействия создает пробелы в системе, что может быть использовано экстремистскими группами.

Четвертый практический аспект касается отсутствия индивидуализированного подхода к студентам, что приводит к генерализации программ, не учитывающих специфические особенности различных групп молодежи. Успех в профилактике правонарушений экстремистской направленности требует персонализированного подхода, основанного на детальном анализе потребностей и мотиваций студентов.

Рассмотрим основные понятия, используемые в процессе профилактики.

Правонарушение – это социально опасное деяние, нарушающее действующее законодательство и наносящее ущерб правам, свободам и законным интересам граждан или общества. Определение правонарушения охватывает как уголовные, так и административные нарушения, включая наиболее серьезные преступления. Важным аспектом понимания правонарушений является признание их социальной детерминированности, что подразумевает, что права и обязанности граждан формируются под воздействием культурных, социальных и экономических факторов [3; 5; 7].

Правонарушения часто классифицируют по различным критериям: по степени общественной опасности, по видам угнетаемого правопорядка, согласно выражаемым общественным интересам и другим параметрам. Эта классификация играет ключевую роль в разработке профилактических стратегий, поскольку помогает определять, какие виды правонарушений требуют особого внимания со стороны образовательных учреждений [4; 13].

Правонарушение студента учреждения СПО экстремистской направленности – это такое действие, которое связано с вовлеченностью молодого человека в деструктивные или радикальные группы, а также с совершением действий, направленных на разжигание ненависти, насилия или компрометации прав и свобод других людей. Эти правонарушения могут варьироваться от участия в экстремистских акциях, организации массовых беспорядков до распространения запрещенной информации через различные медиаформаты.

Особенность правонарушений экстремистской направленности заключается в

том, что они часто опираются на идеологические лозунги и социальные факторы, на которые реагирует молодежь. Студенты, имея недостаточное представление о правовых нормах и этических ценностях, могут оказаться под влиянием различных манипуляций, основанных на ложных идеологиях.

Проблема правонарушений экстремистской направленности среди студентов СПО подчеркивает необходимость не только правового, но и глубокого этического воспитания, предлагая педагогам принимать во внимание комплексный подход к формированию правосознания учащихся.

Педагогическая профилактика – это система действий, направленных на предотвращение правонарушений и формирование у студентов социальной ответственности. Существует несколько ключевых подходов к пониманию этого понятия [2; 3; 7].

Первый подход фокусируется на индивидуально-ориентированной профилактике, которая акцентирует внимание на личных характеристиках и социальной среде студента. В этом контексте выделяются факторы, способствующие формированию поведения, ориентированного на правонарушения, такие как семья, социальный круг общения и образовательная среда.

Второй подход сосредоточен на массовой профилактике, предполагающей обращение к широким слоям молодежи с образовательными и информационными программами о законности и весе правосознания. Здесь важна роль массовых акций, тренингов и специализированных курсов.

Третий подход рассматривает профилактику через призму институциональных изменений, направленных на совершенствование образовательных программ и адаптацию содержания к необходимым стандартам предотвращения правонарушений. Это требует активного сотрудничества с правоохранительными органами и социальными организациями.

Педагогическая профилактика правонарушений экстремистской направленности среди студентов требует применения специфических подходов. Первый из них – проактивный подход, который предполагает выявление и предотвращение факторов риска на ранних стадиях. Здесь акцент делается на анализе социокультурной среды и построении системы поддержки для студентов [2; 4].

Второй подход – реактивный, который ориентирован на работу с уже вовлеченными в экстремистские группы. Он включает в себя психологическую реабилитацию, организацию групп поддержки и переосмысление личной идентичности.

Третий подход – интегративный, объединяющий элементы обоих направлений и ориентированный на систематическую работу с молодежью в образовательных и внеучебных рамках. Здесь важно создать общественные площадки для диалога и обсуждения актуальных вопросов, что может помочь в торможении роста экстремистских настроений.

Управление стратегией педагогической профилактики правонарушений экстремистской направленности среди студентов учреждений СПО требует системного подхода и включает создание междисциплинарной команды, ответственной за разработку и реализацию профилактических мероприятий. Заключаются соглашения о сотрудничестве между образовательными учреждениями, правоохранительными органами и социальными службами, целью которых является создание эффективной сети профилактических инициатив [2; 13].

Управление педагогической стратегией также подразумевает внедрение инновационных технологий в образовательный процесс, таких как дистанционное обучение, метапредметные курсы и профориентационные мероприятия, направленные на создание безопасной учебной среды. Применение новых технологий может повысить уровень вовлеченности студентов в обсуждение правовых и социальных вопросов, а также сформировать более устойчивые ценностные ориентиры [3; 5; 7].

Можно выделить широкий и узкий подходы к управлению директором организации СПО стратегией педагогической профилактики.

Широкий подход к управлению стратегией педагогической профилактики правонарушений экстремистской направленности среди студентов включает комплексное взаимодействие всех участников образовательного процесса: директор, преподаватели, студенты и родители.

Узкий подход акцентирует внимание на руководящей роли директора, который разрабатывает и реализует стратегии на основе собственного видения и оценки ситуации, что может приводить к недостатку вовлеченности других участников. Однако такой подход может оказаться необходимым в экстренных ситуациях, когда требуется быстрая реакция.

Специфика региональных и муниципальных особенностей крайне важна в разработке эффективных педагогических стратегий. Учитывая, что молодежь в разных регионах может иметь различные мотивации и социальные модели, существующие педагогические стратегии должны быть адаптированы к местным условиям и осо-

бенностям. Например, в регионах с высоким уровнем безработицы и социальной напряженности могут быть разработаны специальные программы трудоустройства и профессиональной подготовки, направленные на снижение уровня вовлеченности молодежи в правонарушения [2; 4; 5].

Неверные выборы действий руководителей учреждений СПО, такие как пренебрежение индивидуальными потребностями и интересами студентов или отсутствие поддержки со стороны родителей и местных сообществ, могут привести к повышению уровня правонарушений. Например, игнорирование текущих социально-экономических условий или отсутствие программ по социальной адаптации студентов может усугубить ситуацию.

С другой стороны, адекватные и верные действия руководителей, например внедрение программ, направленных на создание культурных и образовательных инициатив, могут привести к положительным результатам. Это может включать организацию взаимодействия между студентами разных направлений, создание культурных клубов, спортивных команд и других форм, способствующих сплочению и социальной интеграции [3; 11].

Рассмотрим подходы к целям, принципам, содержанию педагогических стратегий руководителя учреждения СПО в профилактике правонарушений экстремистской направленности среди студентов.

Педагогические стратегии должны основывать свои цели на формировании у студентов критического мышления и способности анализировать информацию. Это влияет на их способность различать правду и дезинформацию. Принципы социальной ответственности, понимания и уважения к закону должны стать основой для всех программ, реализуемых в СПО [3; 6; 8; 13].

Содержание стратегий должно включать разнообразные формы работы: от занятий в классе до внеучебных мероприятий, таких как экскурсии, встречи с активными гражданами, работа с местными сообществами. Это позволяет охватить широкий спектр интересов студентов и сделать обучение более значимым и актуальным.

Структура управления педагогической стратегией включает несколько ключевых компонентов: цели, принципы, содержание и формы. Успешная реализация стратегии требует наличия четкого плана и программы действий, а также механизмов оценки эффективности проведенной работы. Специфика управления педагогической стратегией заключается в том, что она должна быть динамичной и адаптивной, способной изменяться в зависимости от новых вызовов

и потребностей студентов [4; 9; 11].

Формы проявления управления могут варьироваться от традиционных учебных мероприятий до интерактивных форм, таких как дебаты, творческие мастерские и проекты. Эти формы способствуют активизации учащихся и повышению их заинтересованности в вопросах профилактики правонарушений.

Неучастие в реализации стратегии управления стратегией педагогической профилактики правонарушений экстремистской направленности является крайне рискованным и может привести к серьезным последствиям [2–4; 13]. Запущенная ситуация в СПО может сказаться не только на обучающихся, но и на преподавателях, родителях и широкой общественности. Это создает социальное напряжение, увеличивает уровень конфликта и способствует распространению экстремистских идеологий.

Положительная реализация стратегии управления педагогической профилактикой, наоборот, ведет к созданию устойчивого образовательного пространства, способствующего развитию гражданской ответственности у студентов, формированию умений и навыков критического анализа информации, умению выражать свою точку

зрения. Тем не менее нельзя забывать, что вся работа требует постоянного анализа и совершенствования [2; 12; 13].

В заключение отметим, что проблема профилактики правонарушений экстремистской направленности среди студентов СПО требует комплексного и системного подхода, включающего в себя как педагогические, так и управленческие аспекты. Управление педагогической стратегией в этом контексте не только повышает качество образования, но и имеет прямое влияние на уровень социальной ответственности молодежи и их восприятие правовых норм. Успешное управление педагогической стратегией требует постоянного обновления знаний, мониторинга текущей ситуации в молодежной среде, оценки реализуемых программ и адаптации к новым вызовам. Для дальнейших исследований необходимо разрабатывать новые подходы, учитывающие изменчивость социокультурной среды, а также внедрять инновационные методы работы с молодежью, что позволит не только минимизировать риски правонарушений, но и создать условия для формирования здорового и активного гражданского общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арчаков, М. К. Политический экстремизм: сущность, проявления, меры противодействия / М. К. Арчаков ; под науч. ред. Ю. А. Ермакова. – Москва : Юрайт, 2025. – 295 с.
2. Биктуганов, Ю. И. Педагогическая безопасность в организациях среднего профессионального образования: модель, субъекты и ресурс наставничества : монография / Ю. И. Биктуганов, Ю. Н. Зеленев, О. Г. Шокова. – Екатеринбург : Центр оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов, 2024. – 112 с.
3. Зеленев, Ю. Н. Педагогическая профилактика молодежного экстремизма в системе профессионального образования / Ю. Н. Зеленев // Мир образования – образование в мире. – 2014. – № 2 (54). – С. 26–30. – EDN SMNJAH.
4. Как оценить эффективность труда педагогических работников / В. Н. Белякова, О. Р. Бодрых, Н. Ю. Шеленкова, А. Г. Яремчук // Педагогическая диагностика. – 2014. – № 4. – С. 78–86.
5. Лоусон, Т. Социология. А-Я : словарь-справочник / Т. Лоусон, Д. Гэррод ; пер. с англ. К. С. Ткаченко. – Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 608 с.
6. Луков, В. В. Международный терроризм: новые подходы российских ученых: об актуальных проблемах общественного противодействия терроризму: в помощь законодателям, студентам, военнослужащим и предпринимателям / В. В. Луков ; Общенациональный неправительственный центр по предотвращению терроризма (Центр контртерроризма). – Москва : URSS, 2007. – 323 с. – EDN QOGXYB.
7. Мерцалова, Т. А. Независимая оценка и рейтинги в образовании: стратегия управления / Т. А. Мерцалова // Народное образование. – 2014. – № 7 (1440). – С. 47–56. – EDN SMYEVF.
8. Мухаметзарипов, И. А. Европейские программы дерадикализации сторонников экстремистских и террористических организаций : учебное пособие / И. А. Мухаметзарипов. – Казань : Академия наук Республики Татарстан, 2017. – 94 с. – EDN IMPLBM.
9. Научные подходы к проблематике педагогической безопасности в организациях среднего профессионального образования : методическое пособие / Ю. И. Биктуганов, Ю. Н. Зеленев, Е. А. Югфельд, О. Г. Шокова. – Екатеринбург : Центр оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов, 2024. – 88 с.
10. Социокультурные особенности молодежного экстремизма : монография / А. Р. Тузиков, Р. И. Зинурова, Э. Б. Гаязова, С. А. Алексеев. – Казань : Казанский национальный исследовательский технологический университет, 2015. – 188 с. – EDN ZGKBVB.
11. Ушаков, К. Управление школой: кризис в период реформ : библиотека журнала «Директор школы» Выпуск No 8, 2011 год / К. Ушаков ; отв. ред. М. А. Ушакова. – Москва : Издательская фирма «Сентябрь», 2011. – 175 с. – EDN TZILBF.
12. Чудинов, С. И. Экстремизм в глобальном обществе риска : монография / С. И. Чудинов. – Москва : ФЛИНТА, 2016. – 172 с.

13. Billig, O. The Lawyer Terrorist and His Comrades / O. Billig // *Political Psychology*. – 1985. – No. 6. – P. 29–46.
14. Killion, V. L. Terrorism, Violent Extremism, and the Internet: Free Speech Considerations / V. L. Killion // *Congressional Research Service*. – 06.05.2019. – URL: <https://fas.org/sgp/crs/terror/R45713.pdf> (mode of access: 02.08.2025).

REFERENCES

1. Archakov, M. K. (2025). *Politicheskiy ekstremizm: sushchnost', proyavleniya, mery protivodeystviya = Political extremism: The essence, manifestations, and counteraction measures*. Moscow: Yurayt Publishing House, 295 p.
2. Biktuganov, Yu. I., Zelenov, Yu. N., Shokova, O. G. (2024). *Pedagogicheskaya bezopasnost' v organizatsiyakh srednego professional'nogo obrazovaniya: model', sub'ekty i resurs nastavnichestva = Pedagogical safety in organizations of secondary vocational education: Model, subjects and resource of mentoring*. Ekaterinburg: Center for assessment of professional skills and qualifications of teachers, 112 p.
3. Zelenov, Yu. N. (2014). *Pedagogicheskaya profilaktika molodezhnogo ekstremizma v sisteme professional'nogo obrazovaniya = Pedagogical prevention of youth extremism in the system of professional education*. *The World of Education – Education in the World*, 2(54), 26–30. EDN SMNJAH.
4. Belyakova, V. N., Bodrykh, O. R., Shelenkova, N. Yu., Yaremchuk, A. G. (2014). *Kak otsenit' effektivnost' truda pedagogicheskikh rabotnikov = How to evaluate the effectiveness of teaching staff*. *Pedagogical Diagnostics*, 4, 78–86.
5. Lawson, T., Garrod, D. (2000). *Sotsiologiya. A-Ya = Sociology. A-Z: Dictionary*. Moscow: FAIR-PRESS, 608 p.
6. Lukov, V. V. (2007). *Mezhdunarodnyy terrorizm: novye podkhody rossiyskikh uchenykh: ob aktual'nykh problemakh obshchestvennogo protivodeystviya terrorizmu: v pomoshch' zakonodatelyam, studentam, voennosluzhashchim i predprinimatel'nyam = International terrorism: New approaches by Russian scientists: On urgent problems of public counteraction to terrorism: To help legislators, students, military personnel and entrepreneurs*. Moscow: URSS, 323 p. EDN QOGXYB.
7. Mertsalova, T. A. (2014). *Nezavisimaya otsenka i reytingi v obrazovanii: strategiya upravleniya = Independent assessment and ratings in education: A management strategy*. *Public Education*, 7(1440), 47–56. EDN SMYEVF.
8. Mukhametzaripov, I. A. (2017). *Evropeyskie programmy deradikalizatsii storonnikov ekstremistskikh i terroristicheskikh organizatsiy = European programs for the deradicalization of supporters of extremist and terrorist organizations*. Kazan: Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, 94 p. EDN IMPLBM.
9. Biktuganov, Yu. I., Zelenov, Yu. N., Yugfeld, E. A., Shokova, O. G. (2024). *Nauchnye podkhody k problematike pedagogicheskoy bezopasnosti v organizatsiyakh srednego professional'nogo obrazovaniya = Scientific approaches to the problems of pedagogical safety in organizations of secondary professional education*. Ekaterinburg: Center for assessment of professional skills and qualifications of teachers, 88 p.
10. Tuzikov, A. R., Zinurova, R. I., Gayazova, E. B., Alekseev, S. A. (2015). *Sotsiokul'turnye osobennosti molodezhnogo ekstremizma = Sociocultural features of youth extremism*. Kazan: Kazan National Research Technological University, 188 p. EDN ZGKBGB.
11. Ushakov, K. (2011). *Upravlenie shkoly: krizis v period reform: biblioteka zhurnala «Direktor shkoly» Vypusk No 8, 2011 god = School management: Crisis in the period of reforms: library of the School Director magazine, Issue No. 8, 2011*. Moscow: September Publishing Company, 175 p. EDN TZILBF.
12. Chudinov, S. I. (2016). *Ekstremizm v global'nom obshchestve riska = Extremism in the global risk society*. Moscow: FLINTA Publishing House, 172 p.
13. Billig, O. (1985). The Lawyer Terrorist and His Comrades. *Political Psychology*, 6, 29–46.
14. Killion, V. L. (2019). Terrorism, Violent Extremism, and the Internet: Free Speech Considerations. *Congressional Research Service*. Available at August 2, 2025 from <https://fas.org/sgp/crs/terror/R45713.pdf>.

УДК 376.42+373.31
ББК 4459.024.3

ГРНТИ 14.29.01

Код ВАК 5.8.2; 5.8.3

Андреева Светлана Витальевна,

SPIN-код: 6646-8936

учитель-логопед, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет; 127051, Россия, г. Москва, ул. Сretenка, 29; e-mail: Andreevasv@mgppu.ru

Чумаченко Дмитрий Валерьевич,

SPIN-код: 3293-4876

младший научный сотрудник, научно-практический центр по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, Московский государственный психолого-педагогический университет; кафедра методологии психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова; 119991, Россия, г. Москва, Ленинские горы, 1; e-mail: chumachenkovd@mgppu.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ УЧЕБНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (ЧАСТЬ 1)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: школьная адаптация; специальные условия обучения; начальная школа; младшие школьники; РАС; расстройства аутистического спектра; детский аутизм; дети-аутисты; образовательный процесс; трудности обучения; учебная деятельность; уровни учебного функционирования; интеллектуальные нарушения; задержка психического развития; коморбидные нарушения; ассоциированные нарушения; адаптированные образовательные программы; коррекционные программы; учебные навыки; академические знания

АННОТАЦИЯ. *Цель:* исследовать и выявить основные личностные трудности учебного функционирования у детей с расстройствами аутистического спектра, разработать и валидировать уровни учебного функционирования с применением оригинальной методики, а также подтвердить их наличие статистическими методами. *Контекст и актуальность:* исследуется проблема особенностей учебного функционирования детей с расстройством аутистического спектра (РАС), обусловленная их интеллектуальным, речевым, психическим и психофизиологическим развитием, что создает особые трудности в урочной деятельности при освоении учебных и академических знаний. *Методы и методики:* авторская «Шкала учебного функционирования детей с РАС», латентный анализ классов, подтверждающий факторный анализ, т-критерий, однофакторный дисперсионный анализ, коэффициент надежности Альфа Кронбаха. *Участники:* 101 ребенок с РАС младшего школьного возраста. Из них 51 респондент с РАС и интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) и 50 детей с РАС без интеллектуальных нарушений. *Результаты:* разработанная методика «Шкала учебного функционирования детей с РАС» позволила структурировать личностные учебные трудности, возникающие непосредственно в процессе получения новых знаний и навыков у детей с РАС, и выделить три уровня учебного функционирования (УФ): высокий (14%), средний (58%) и низкий (28%). Наиболее проблемной областью в учебной деятельности стало мотивационно-личностное функционирование обучающихся с РАС, а наименее затрудняющим фактором – наличие сенсорной гиперчувствительности. Высокий уровень УФ констатировался только у детей без интеллектуальных нарушений. Средний уровень УФ демонстрировали как обучающиеся с РАС без интеллектуальных нарушений (АООП вариант 8.2), так и дети с РАС и легкой умственной отсталостью (АООП вариант 8.3). Все обучающиеся по адаптированной программе для детей с РАС и тяжелой или глубокой умственной отсталостью имели низкий уровень УФ, который также был диагностирован у детей с РАС и легкой умственной отсталостью (АООП вариант 8.3). *Основные выводы:* разработанная методика отличается высокой валидностью и надежностью, позволяющей дифференцированно оценить актуальный учебный потенциал обучающегося с РАС. Личностные учебные трудности детей с РАС связаны с мотивационными проблемами, недостаточной развитостью регуляторных процессов и индивидуальными особенностями когнитивного и речевого развития, а также с ассоциированными с РАС нарушениями. Установлены сильные корреляции между показателем регуляции и контроля, а также развитием речи и интеллекта. Выявленные трудности важно учитывать при создании специальных образовательных условий и разработке коррекционных программ обучения. Авторский вклад: С. В. Андреева – автор «Шкалы учебного функционирования детей с РАС», диагностика, сбор и интерпретация полученных данных исследования; Д. В. Чумаченко – автор статистического дизайна исследования, статистическая обработка, интерпретация данных и результатов исследования.

БЛАГОДАРНОСТИ: авторы благодарят коррекционных педагогов школы «РАСсвет» ФРЦ МГППУ за помощь в проведении исследования.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Андреева, С. В. Исследование учебного функционирования детей с расстройствами аутистического спектра в образовательной организации (часть 1) / С. В. Андреева, Д. В. Чумаченко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 62–79.

Andreeva Svetlana Vitalievna,

Speech Therapist Teacher, Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support for Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia

Chumachenko Dmitry Valerievich,

Junior Researcher, PsyDATA Scientific and Practical Center for Integrated Support of Psychological Research, Moscow State Psychological and Pedagogical University; Psychologist, Department of Psychology Methodology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

STUDY OF LEARNING FUNCTIONING OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION (PART 1)

KEYWORDS: school adaptation; special learning conditions; elementary school; younger schoolchildren; ASD; autism spectrum disorders; childhood autism; autistic children; educational process; learning difficulties; educational activities; levels of educational functioning; intellectual disabilities; mental retardation; comorbid disorders; associated disorders; adapted educational programs; correctional programs; learning skills; academic knowledge

ABSTRACT. *Objective:* to investigate and identify the main personal difficulties of educational functioning in children with autism spectrum disorders, to develop and validate levels of educational functioning using an original methodology, as well as to confirm their presence by statistical methods. *Context and relevance:* the problem of the peculiarities of the educational functioning of children with autism spectrum disorder (ASD) is investigated, due to their intellectual, speech, mental and psychophysiological development, which creates special difficulties in learning activities while mastering educational and academic knowledge. *Methods and techniques:* the author's "Scale of educational functioning of children with ASD", latent class analysis, confirmatory factor analysis, t-criterion, one-factor analysis of variance, reliability coefficient Alpha Kronbach. *Participants:* 101 children with ASD of primary school age. Of these, 51 respondents with ASD and intellectual disabilities (mental retardation) and 50 children with ASD without intellectual disabilities. *Results:* the developed methodology "Scale of educational functioning of children with ASD" made it possible to structure personal learning difficulties that arise directly in the process of acquiring new knowledge and skills in children with ASD and identify three levels of educational functioning (UV): high (14%), medium (58%) and low (28%). The most problematic area in educational activity has become the motivational and personal functioning of students with ASD, and the least complicating factor is the presence of sensory hypersensitivity. High UV levels were found only in children without intellectual disabilities. The average UV level was demonstrated by both students with ASD without intellectual disabilities (AOOP option 8.2) and children with ASD and mild mental retardation (AOOP option 8.3). All students enrolled in the adapted program for children with ASD and severe or profound mental retardation had low UV levels, which were also diagnosed in children with ASD and mild mental retardation (AOOP option 8.3). *Main conclusions:* The developed methodology is characterized by high validity and reliability, which makes it possible to assess the current educational potential of a student with ASD in a differentiated manner. The personal learning difficulties of children with ASD are associated with motivational problems, underdevelopment of regulatory processes, and individual characteristics of cognitive and speech development, as well as disorders associated with ASD. Strong correlations have been established between the indicator of regulation and control, as well as the development of speech and intelligence. It is important to take these difficulties into account when creating special educational conditions and developing correctional training programs. Author's contribution: S. V. Andreeva is the author of the "Scale of educational functioning of children with ASD", diagnosis, collection and interpretation of the obtained research data; D. V. Chumachenko is the author of the statistical design of the study, statistical processing, interpretation of data and research results.

ACKNOWLEDGEMENTS: The authors thank the correctional teachers of the RASsvet School of the Moscow State Pedagogical University for their help in conducting the study.

FOR CITATION: Andreeva, S. V., Chumachenko, D. V. (2025). Study of Learning Functioning of Children with Autistic Spectrum Disorders in an Educational Organization (Part 1). In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 62–79.

Введение. Актуальность. Расстройства аутистического спектра (далее – РАС), характеризующиеся нарушениями в области социализации, коммуникации, стереотипными формами поведения, вариативны и варьируются по степени тяжести, характеру их проявления [12]. Большинство детей с РАС имеют коморбидные диагнозы,

в частности интеллектуальные и речевые. Исследователи приводят статистику о наличии до 70% детей с РАС в популяции, имеющих интеллектуальные нарушения [11]. Согласно проведенному в Федеральном ресурсном центре исследованию, все дети с расстройствами аутистического спектра,отягощенными интеллектуальными нару-

шениями (умственной отсталостью), имели нарушения функционального языка [2]. В исследовании С. В. Андреевой и Д. В. Чумаченко констатируется, что тяжесть интеллектуальных нарушений коррелирует с выраженностью речевых дефицитов у детей с РАС [1].

В Российской Федерации каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья получает образование независимо от тяжести заболевания. Количество детей с расстройствами аутистического спектра, получающих школьное образование, с каждым годом увеличивается [6; 13]. Асинхрония развития при аутизме – неравномерность формирования высших психических функций, влечет за собой многочисленные особенности развития [7; 10; 16]. В частности, многие будущие первоклассники с РАС к школьному возрасту имеют отсутствие функциональной речи, психологический возраст 2–3 года (при интеллектуальных нарушениях), несформированность подражательной, игровой деятельности и т. д. [3; 9]. Вышеуказанные трудности значимо влияют на процесс школьного обучения и дальнейшую социализацию детей в обществе.

Важным этапом для обучающегося с РАС является период школьной адаптации, длящийся, как правило, первый учебный год и снижающий трудности коммуникации и взаимодействия ребенка в новой социальной среде. Важными условиями школьной адаптации являются создание специальных условий обучения, формирование учебного стереотипа поведения у ребенка с РАС, критерии которых достаточно представлены в научной и специализированной литературе [5; 8; 14; 15].

Специалисты Института коррекционной педагогики И. Д. Антонова и И. А. Костин констатируют, что «в отечественных литературных источниках, связанных с проблемой школьной адаптации детей с РАС, преобладают методические рекомендации, не основанные на специальных исследованиях» [4, с. 83]. Авторы подчеркивают недостаточную изученность проблем школьной адаптации в целом, учет только «внешних факторов» для реализации успешной школьной адаптации. Исследователями делается вывод: «...для нас очевидно, что при аутизме трудности адаптации в наибольшей степени обусловлены причинами “внутренними” – особенностями психического и социального развития ребенка» [4, с. 82].

Даже при достаточно успешной адаптации ребенка с РАС в образовательной организации, принятии им базовой модели учебного поведения¹, при реализации педа-

гогом профессионально разработанной коррекционной программы с учетом индивидуальных особенностей ученика у него могут сохраняться различные факторы неуспешности, значимо влияющие на получение учебных и академических знаний. В частности, у обучающихся с РАС, как с высоко функциональным аутизмом, так и с интеллектуальными нарушениями, даже при отсутствии дезадаптивного поведения может сохраняться некоторая тревожность, дети могут испытывать трудности регуляции своего психоэмоционального состояния при незначительной когнитивной нагрузке, а также необходимости прилагать волевые усилия (например, при задании запомнить учебный материал). Дети демонстрируют отсутствие критичности к себе и результатам своего обучения. Высокий или средний уровень IQ (коэффициент интеллекта) у обучающегося с РАС не всегда на практике гарантирует достаточный уровень овладения учебными и академическими знаниями, качественного освоения рекомендованной медико-психолого-педагогической комиссией адаптированной образовательной программы. Исследования в литературных источниках, выявляющие и систематизирующие личностные трудности, в том числе и по степени выраженности, с которыми сталкивается ребенок с РАС в процессе непосредственного приобретения новых знаний и навыков, авторами не обнаружены.

Вышеописанные личностные трудности являются преградами на пути к усвоению учебного материала ребенком с РАС и могут значительно увеличивать сроки реализации как учебных, так и коррекционных программ в процессе школьного обучения.

Данная проблематика констатирует необходимость исследования, уточняющего и конкретизирующего трудности, их степень выраженности, с которыми сталкивается ребенок с РАС в социальной школьной среде при получении учебных и академических знаний, обусловленные личностными, «внутренними причинами» – интеллектуальным, речевым, социальным, психическим, психофизиологическим развитием.

Мы предлагаем рассматривать *учебное функционирование* как способность ребенка с расстройством аутистического спектра получать новые знания и навыки, а также преодолевать, нивелировать трудности обучения, обусловленные его личностными

ную цель – желание ребенка учиться, стремиться приобретать знания, формируется длительное время и имеет волнообразную динамику вследствие различных причин (например, частых болезней). На начальном этапе формируются принятие и соблюдение основных правил учебного поведения: в частности, дисциплины, режима школьного расписания, базовых навыков сотрудничества и самообслуживания и т. д.

¹ Учебный стереотип поведения, имеющий конеч-

особенностями развития.

Разработка специализированных диагностических инструментов, позволяющих структурно выявлять трудности, дефициты, особенности учебного функционирования детей с РАС, является актуальной. Систематизированная диагностика индикаторов учебного функционирования позволит коррекционным педагогам организовывать индивидуализированные специальные условия обучения, более эффективно помогать преодолевать выявленные трудности и дефициты личностного развития обучающимся с РАС.

Цель: выявить основные личностные индикаторы трудностей учебного функционирования у детей с расстройствами аутистического спектра, разработать и валидировать уровни учебного функционирования (далее – УФ) с применением оригинальной методики, а также подтвердить их наличие статистическими методами.

Данное исследование ставит перед собой следующие гипотезы:

1. Основные индикаторы трудностей учебного функционирования у детей с РАС позволяют выделить 3 уровня нарушения.

2. Методика имеет четырехфакторную структуру, валидна и надежна.

3. Речевые и интеллектуальные дефициты развития у детей с РАС находятся в значимой взаимосвязи с регуляторными функциями, мотивационно-личностными характеристиками личности и ассоциированными с РАС нарушениями.

4. Показатели по блоку «Мотивационно-личностное функционирование» значительно ниже по сравнению с показателями по блокам «Регуляция и контроль», «Интеллектуальное и речевое развитие», а также «Ассоциированные с РАС нарушения».

5. Блоки «Регуляция и контроль» и «Интеллектуальное и речевое развитие» сильнее связаны между собой по сравнению с остальными блоками.

Программа исследования. Разработка инструмента оценивания. В процессе коррекционно-логопедического воздействия¹, реализуемого в рамках урочной деятельности, дополнительной консультативной работы с родителями или законными представителями обучающихся, а также сбора информации от смежных специалистов, реализующих адаптированные образовательные программы, были выявлены более 300 индикаторов трудностей учебного функционирования у детей с расстрой-

ствами аутистического спектра младшего школьного возраста. В дальнейшем выделены 48 якорных индикаторов, структурированные в группы и подгруппы с учетом их степени нарушения, а также способности ребенка с РАС данные трудности преодолевать, опираясь на актуальные возможности интеллектуального и речевого развития.

Для решения поставленной цели исследования был разработан диагностический инструмент «Шкала учебного функционирования детей с РАС», позволяющий выявить и систематизировать трудности, с которыми сталкивается обучающийся при непосредственном получении новых знаний и навыков, включающий показатели, отражающие как коморбидные нарушения развития²: речевые, интеллектуальные, так и взаимосвязанные – основные характеристики исполнительных и регуляторных функций, ответственных за поддержание процессов мыслительной деятельности, критерии мотивационно обусловленного функционирования, а также частотные индикаторы ассоциированных с РАС нарушений³.

Якорные индикаторы шкалы были структурированы в четыре блока по сходным характеристикам и включали по четыре конкретизирующих пункта:

– Блок «Ассоциированные с РАС нарушения». Пункты: тревожность; страхи и фобии; коммуникативные барьеры; сенсорная гиперчувствительность.

– Блок «Регуляция и контроль» (исполнительные функции). Пункты: трудности регуляции деятельности и психоэмоционального состояния; трудности восприятия и анализа полимодальной информации; нейродинамические показатели познавательной активности; особенности моторной координации.

– Блок «Интеллектуальное и речевое развитие». Пункты: навыки импрессивной речи (понимание речи); навыки экспрессивной речи (говорение); интеллектуальные особенности развития; социально-эмоциональный интеллект.

– Блок «Мотивационно-личностное функционирование». Пункты: мотивация к соци-

² Коморбидные нарушения предполагают наличие дополнительного диагноза к основному, в отличие от ассоциированных нарушений, которые демонстрируют патологическую симптоматику, но могут не иметь официального диагноза вследствие недостаточного соответствия критериям отдельного диагностического расстройства.

³ Многие дети с РАС демонстрируют состояния, сходные при диагнозе «Синдром дефицита внимания и гиперактивности» (далее – СДВГ). Однако родители обучающихся не обязаны предоставлять в образовательную организацию данные о сопутствующих диагнозах, соответственно, данная информация у авторов отсутствует. Симптоматика, сходная с СДВГ, отражена в блоке шкалы «Регуляция и контроль».

¹ В рамках логопедической помощи по формированию речевой системы родного языка осуществляется работа, связанная с получением ребенком с РАС различных системных знаний и навыков и их практическим использованием в социальной среде.

альному взаимодействию и коммуникации; критическое отношение к своим действиям; склонность к стереотипным и упрощенным моделям поведения; социально-нормативное взаимодействие.

В структуре шкалы не учитывалась поведенческая проблематика социально неприемлемого (нежелательного поведения): агрессии, аутоагрессии, аутостимулятивное поведение, при проявлении которой учебная деятельность приостанавливается¹. Данная проблематика отражена в описании индикаторов шкалы как следствие различных трудностей и дефицитов функционирования ребенка с РАС. Косвенные индикаторы, например эхолалии, не выделены вследствие акцента на первопричинные трудности. В частности, эхолалии, преимущественно возникающие в процессе ответов на вопросы педагога, снижаются за счет улучшения понимания речи ребенком, индикаторы нарушений которого представлены в блоке «Социально-интеллектуальное, речевое развитие». Также не выделялись трудности, не оказывающие прямого воздействия на приобретение учебных знаний, например дефициты крупной моторики, в отличие от индикаторов нарушений мелкой моторики, значимо влияющих на формирование навыка письма, и т.д. Включением в структуру шкалы наиболее часто встречающихся трудностей обусловлено выделение пункта шкалы «сенсорная гиперчувствительность» при отсутствии пункта «сенсорная гипочувствительность», которая диагностируется значительно реже и конкурирует с другими нарушениями – поведенческими (игнорирование сенсорных сигналов) и неврологическими (тугоухость).

Последовательность блоков определена с учетом особенностей коммуникативного и учебного взаимодействия детей с РАС. В частности, изначально формируется информация о коммуникативном поведении и тех трудностях, которые можно наблюдать. В дальнейшем диагностируются особенности работы исполнительных функций, которые выявляются и оцениваются при предъявлении тестовых заданий. При установлении сотрудничества обследуются речевые и интеллектуальные дефициты, требующие более длительной углубленной диагностики в различных условиях среды. Самым последним представлен мотивационный блок, резуль-

таты анализа которого диктуют необходимость длительного общения с ребенком и достаточное знание его личностных особенностей развития.

Каждый индикатор шкалы оценивается от 1 до 3 баллов, где 1 балл отражает самые низкие параметры учебного функционирования, соответственно, 3 – самые высокие. В зависимости от суммы баллов определяется уровень учебного функционирования ребенка с РАС: низкий, средний, высокий²:

– Индикаторы, относящиеся к низкому уровню функционирования, констатируют самые выраженные личностные трудности обучения, дефициты интеллектуального, речевого развития, а также преимущественное отсутствие продуктивных, социально приемлемых инструментов в поведенческом репертуаре ребенка с РАС данные трудности преодолеть³.

– Индикаторы среднего уровня учебного функционирования выявляют значительные личностные трудности обучения и дефициты интеллектуального, речевого развития, но ребенок с РАС способен самостоятельно частично компенсировать некоторые трудности в обучении при определенных условиях.

– Индикаторы высокого уровня учебного функционирования характеризуют незначительные или остаточные личностные трудности обучения у детей с РАС, а также условия, при которых они могут сохраняться.

Уровни учебного функционирования отражают именно актуальные возможности ребенка, которые, возможно, были сформированы в процессе коррекционного воздействия, а выявленные трудности обучения будут являться ориентиром для психолого-педагогического воздействия профильных специалистов.

Инструмент оценивания предназначен для специалистов, работающих с детьми с РАС, для выявления трудностей и дефицитов учебного функционирования, которые важно учитывать в коррекционной работе, а также информирования родителей учеников в рамках консультативной деятельности о диагностированных преградах в обучении. Инструмент позволяет оценить дина-

² Качественное описание параметров и характеристик уровней учебного функционирования будет представлено в разделе «Результаты исследования», так как опирается на полученные статистические данные.

³ В поведенческом репертуаре ребенка может быть навык просьбы о желаемом или отдыхе посредством крика, что является социально неприемлемым инструментом коммуникации. Ребенок с РАС самостоятельно не научается просить словом (что более результативно) вследствие непонимания данного алгоритма деятельности и наличия имеющейся трудности (просить понятным для коммуникативного партнера способом). В коррекционной программе будет стоять задача формирования навыка просьбы посредством слова или с использованием средств альтернативной коммуникации.

¹ При наличии аутостимулятивного поведения у ребенка с РАС, вследствие предположительно необходимости сенсорного насыщения, реализуются различные поведенческие программы, предполагающие предоставление дозированного времени на расслабление социально приемлемым способом, возможно, в приватной обстановке. При агрессивном поведении разрабатывается и реализуется поведенческий план вмешательства по коррекции нежелательного поведения.

мику коррекционного воздействия в процессе формирования учебного стереотипа поведения.

Шкала представляет собой «Инструкцию по заполнению шкалы», «Руководство к оцениванию результатов тестирования» и «Лист оценивания», включающий 48 якорных индикаторов учебного функционирования (см. Приложение).

Полная версия инструмента оценивания «Шкала учебного функционирования детей с РАС» будет представлена в готовящемся к публикации пособии «Речь и мышление детей с РАС. Диагностический инструментарий» С. В. Андреевой и И. Ю. Левченко.

Выборка. В исследовании принял участие 101 респондент. Среди участников преобладали мальчики – их доля составила 89,1%, доля девочек – 10,9%. Средний возраст участников равен 8,5 годам (медианный показатель – 9 лет, диапазон варьировался от 7 до 12 лет, стандартное отклонение составило 1,43 года). Половина выборки (50 человек) имела диагноз РАС с наличием умственной отсталости и осваивала программу АООП по варианту 8.3 или 8.4. Вторая группа (51 ребенок) состояла из обучающихся с диагнозом РАС и задержкой психического развития (без интеллектуальной недостаточности), реализующих программу обучения АООП вариант 8.2 (табл. 1).

Таблица 1

Социо-демографические характеристики участников исследования

	N	%
<i>Пол</i>		
Женский	11	10,9
Мужской	90	89,1
<i>Возраст</i>		
7	40	39,6
8	5	5,0
9	33	32,7
10	14	13,9
11	6	5,9
12	3	3,0

Исследуемая выборка репрезентативна для генеральной совокупности детей с расстройствами аутистического спектра и коморбидными нарушениями: речевыми, интеллектуальными, задержкой психического развития.

Процедура исследования. Исследование проходило в специализированной школе «РАСсвет» Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Московского государственного психолого-педагогического университета (далее – ФРЦ МГППУ). Обследование проводилось на условии ежегодного информированного согласия родителей обучающихся.

Во время сбора данных учитывались фоновые факторы, способные повлиять на достоверность результатов исследования. Перед началом тестирования устанавливался контакт с ребенком, создавались условия для формирования положительной мотивации к сотрудничеству и специальные образовательные условия. Длительность общения исследователя с каждым респондентом – не менее одного года.

Участники исследования были распределены на три группы в зависимости от отнесенности к образовательной программе

обучения (варианты АООП 8.2, 8.3 и 8.4). Данные распределения по группам представлены в таблице 2.

Программа АООП вариант 8.2 предназначена для обучающихся с РАС без интеллектуальных ограничений, но имеющих задержку психического развития.

Программа АООП вариант 8.3 разработана для детей с РАС и легкой формой умственной отсталости.

Программа АООП вариант 8.4 ориентирована на детей с тяжелыми или глубокими формами умственной отсталости в сочетании с РАС.

Дополнительно были выделены 2 группы, в которые вошли дети, обучающиеся по индивидуальному учебному плану (далее – ИУП): АООП 8.2 (ИУП) и АООП 8.3 (ИУП). Группа АООП (ИУП) – дети, обучающиеся по рекомендованной ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссией) Адаптированной основной образовательной программе начального образования для детей с РАС, но имеющие стойкие, выраженные трудности в ее усвоении, подтвержденные документально учебной организацией на коллегиальном консилиуме, рекомендовавшей представителям семьи снижение варианта учебной программы в интересах ребенка [2].

Таблица 2

Распределение респондентов по образовательным программам

АООП 8.2	АООП 8.2 (ИУП)	АООП 8.3	АООП 8.3 (ИУП)	АООП 8.4
45	6	34	8	8

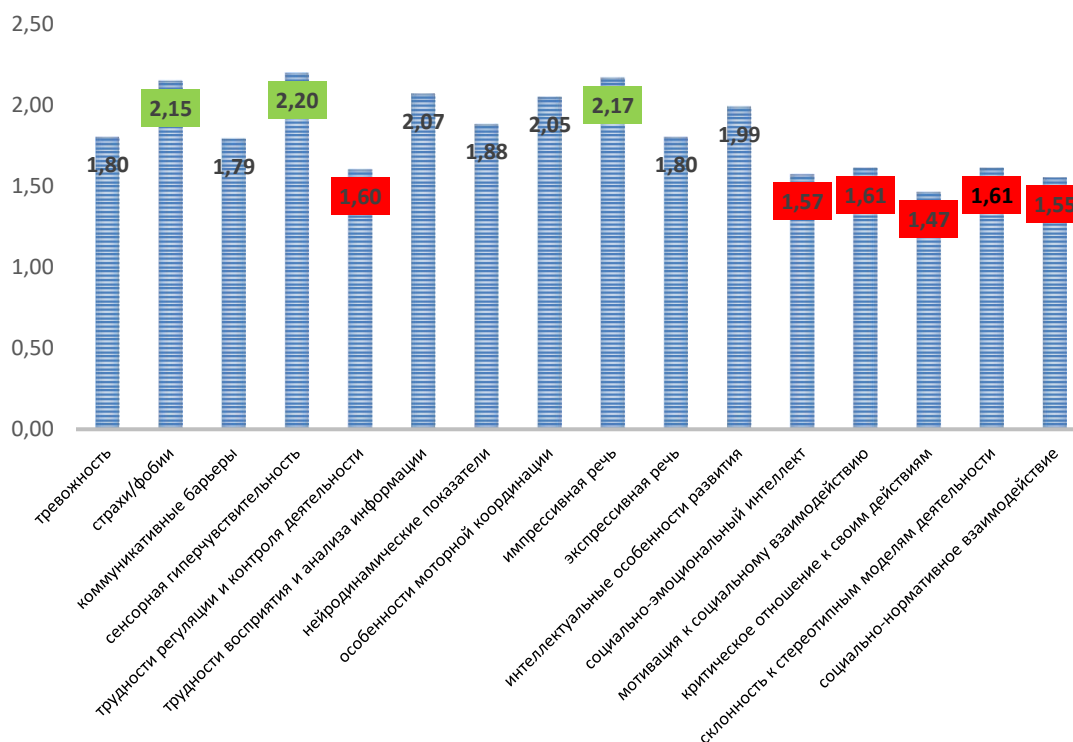
На этапе анализа согласованности данных в исследовании приняли участие 15 педагогов ФРЦ МГППУ: 4 учителя-логопеда, 6 учителей начальных коррекционных классов (дефектологов), 1 педагог-психолог, 4 тьютора. Количество заполненных шкал педагогами – 38. В исследовании также приняли участие 43 родителя обучающихся, предоставивших результаты тестирования в количестве 43 заполненных шкал.

Статистический анализ включал в себя описательные статистики, Альфа Кронбаха, конфирматорный факторный анализ, однофакторный дисперсионный анализ, дисперсионный анализ с повторными измерениями, т-критерий для независимых выборок и

производился в ПО Jamovi v2.3.

Результаты. Стратегия анализа данных. Мы проверили соответствие теоретической структуры инструмента оценивания наших данных с помощью конфирматорного факторного анализа. Затем полученные шкалы были проверены на внутреннюю согласованность с помощью Альфы Кронбаха. Посчитаны описательные статистики, связи между блоками и различия в средних между ними. Для проверки разбиения выборки на группы использовался метод анализа латентных классов (latent class analyses, LCA).

Анализ средних по всем пунктам шкалы

**Рис. 1. Результаты средних по пунктам шкалы в выборке**

Примечание: красным цветом выделены наиболее низкие показатели средних по шкале (выраженные трудности и дефициты); зеленым цветом обозначены наименее нарушенные параметры учебного функционирования

Согласно рисунку 1. все пункты мотивационно-личностного блока показали самые низкие результаты, что констатирует о выраженных мотивационных трудностях, значимо влияющих на качество и результаты обучения. Самыми дефицитными оказались индикаторы пункта «Критическое отношение к результатам деятельности» (1,47 балл)

блока «Мотивационно-личностное функционирование». Дети демонстрировали трудности самооценки своих действий, безразличие к осуждению, однако оценивать поведение других они могли. Также низкие результаты у пункта «Мотивация к социальному взаимодействию и коммуникации» (1,61 балл) констатируют стереотипный ин-

интерес у детей с РАС к познанию, ограниченный личными сверхинтересами и препятствующий расширению общего кругозора, получению многоаспектных знаний. Пункт «Склонность к стереотипным и упрощенным моделям поведения» (1,61 балл), характеризующий гибкость, способность ребенка с РАС делать выбор, принимать новизну и изменения среды, также имеет самые низкие показатели по шкале и предполагает узкие учебные, познавательные интересы, в том числе у детей без интеллектуальных нарушений. Пункт «Социально-нормативное взаимодействие» (1,56 балл) свидетельствует о выраженных трудностях у детей с РАС в понимании ими социальных правил и норм поведения, взаимодействия с людьми (педагогами), а также о нежелании эти правила соблюдать. Данные трудности влияют на коммуникативный микроклимат в процессе усвоения новых знаний, формирование базовых социальных компетенций у ребенка с РАС.

Наименее низкий балл (1,60) также у пункта «Трудности регуляции деятельности, психоэмоционального состояния» блока «Регуляция и контроль» (исполнительные функции), что свидетельствует о трудностях переключения с одного вида деятельности на другой, соответственно, влияет на продуктивность учебной деятельности. Выраженные трудности в понимании детьми с РАС социальных связей между людьми, их эмоциональных реакций констатируются в

пункте «Социально-эмоциональный интеллект» (1,57). Данные трудности влияют на понимание социального контекста ситуации, развитие речи, анализ прочитанного текста и т. д.

Самые высокие показатели у пунктов «Сенсорная гиперчувствительность» (2,20) «Импрессивная речь» (2,17), «Страхи и фобии» (2,15), что свидетельствует об относительной скомпенсированности данных трудностей у детей с РАС к школьному возрасту или о владении различными инструментами нивелирования выявленных сложностей. В частности, дети научаются преодолевать страхи, быть более толерантными к фобиям, регулировать сенсорную нагрузку, надевая наушники, понимать речь при помощи визуальных опор.

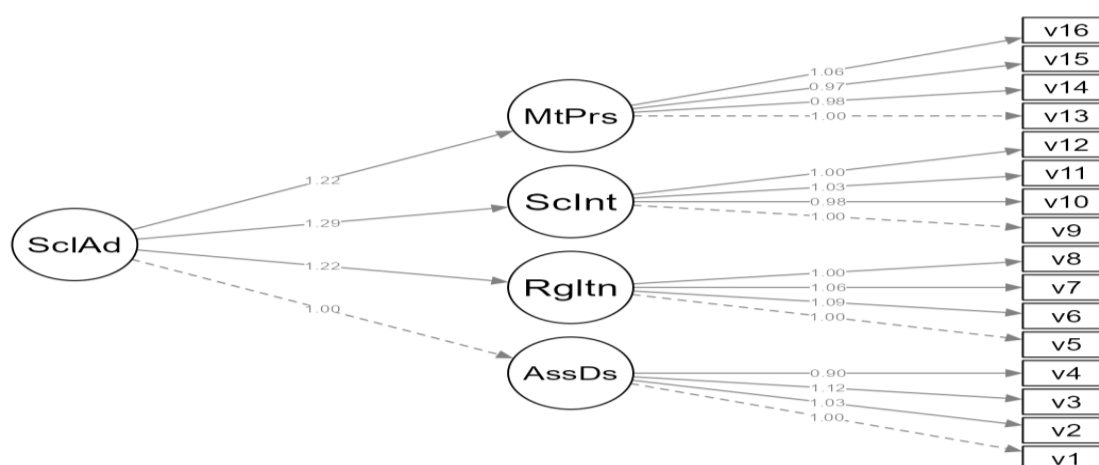
Выявленные индикаторы трудностей учебного функционирования детей с РАС в процессе освоения новых знаний и навыков вариативны и констатируют различные параметры выраженности, зависящие от вида деятельности, наличия коморбидных и ассоциированных с РАС нарушений, мотивационной составляющей учебного процесса, сформированности регуляторных и контролирующих функций.

Проверка структуры шкалы. Был проведен конфирматорный факторный анализ (estimation method – Robust Weighted Least Squares), который показал, что данные хорошо согласуются с нашей моделью (табл. 3 и рис. 2).

Таблица 3

Результаты конфирматорного факторного анализа

CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Lower	Upper
0,993	0,991	0,064	0,076	0,052	0,098

**Рис. 2. Структура шкалы**

Описательные статистики и внутренней согласованность. После подтверждения структуры были посчитаны результаты по отдельным блокам и общему баллу. Анализ внутренней согласованности показал хорошую согласованность – все

Альфы Кронбаха оказались больше 0,85. Описательная статистика приведена в таблице 4. Проверка нормальности показала, что данные распределены ненормально, поэтому мы использовали непараметрические критерии. Парные сравнения с поправ-

кой Бонферрони показали, что блок мотивационно-личностного функционирования

показывает значимо худшие результаты, чем остальные три блока.

Таблица 4

Описательные статистики

Показатели	Ассоциированные с РАС нарушения	Регуляция и контроль	Интеллектуальное и речевое развитие	Мотивационно-личностное функционирование	Сумма
N	101	101	101	101	101
Среднее	7,94	7,60	7,53	6,25	29,3
Медиана	8	8	7	6	26
Стандартное отклонение	2,38	2,22	2,20	2,33	8,29
Асимметрия	-0,0145	0,297	0,319	0,681	0,317
Эксцесс	-1,00	-0,375	-0,525	-0,679	-0,746
W Шапиро-Уилка	0,946***	0,937***	0,939***	0,853***	0,952**
Альфа Кронбаха	0,858	0,880	0,905	0,908	0,958

Все блоки имеют высокие корреляции (R Спирмена $> 0,7$, $p < 0,001$) между собой (табл. 5). Наибольшую связь демонстриру-

ют блок регуляции и контроля и блок интеллектуального и речевого развития.

Таблица 5

Корреляции между блоками

	Ассоциированные с РАС нарушения	Регуляция и контроль	Интеллектуальное и речевое развитие
Ассоциированные с РАС нарушения	–	–	–
Регуляция и контроль	0,715	–	–
Интеллектуальное и речевое развитие	0,718	0,874	–
Мотивационно-личностное функционирование	0,725	0,805	0,777

Валидность. В целях проверки валидности методики часть детей были повторно обследованы учителями и тьюторами (38 детей), также 43 родителя заполнили методику на своих детей. Значимых различий между учителями и автором методики не было, а коэффициенты корреляции

Спирмена между соответствующими блоками больше 0,9. Между родителями и автором методики значимые различия наблюдаются по всем блокам кроме первого (табл. 6). Родители склонны завышать оценки своим детям.

Таблица 6

Различия между оценкой родителями и автором методики

	W Вилкоксона	p	Размер эффекта
Ассоциированные с РАС нарушения	157,5	0,075	-0,365
Регуляция и контроль	113,5	$< ,001$	-0,659
Интеллектуальное и речевое развитие	156,5	0,014	-0,474
Мотивационно-личностное функционирование	61,55	$< ,001$	-0,834
Сумма по тесту	133,0	$< ,001$	-0,705

Значимых различий по полу и корреляций с возрастом не наблюдается, что соответствует имеющимся данным [1].

Проверка гипотезы об уровнях нарушений. Для проверки гипотезы о трех уровнях нарушений был проведен метод анализа латентных классов (latent class

analyses, LCA). Он позволяет сравнивать модели с различным количеством классов. В качестве критериев сравнения использовались индикаторы AIC, BIC и χ^2 . Из таблицы 7 видно, что BIC и χ^2 достигают своих минимальных значений при разбиении выборки на 3 группы.

Таблица 7

Результаты анализа латентных классов

Class	AIC	BIC	ABIC	CAIC	Log-likelihood	χ^2	G ²
1	3144	3228	3127	3260	-1540	3,51e+10	2165
2	2460	2630	2425	2695	-1165	3,80e0+7	1414
3	2252	2509	2199	2607	-1028	1,96e0+8	1141
4	2202	2545	2131	2676	-970	3,09e0+6	1025
5	2145	2574	2056	2738	-908	3,90e0+7	901

Поскольку суммарный балл по методике варьирует от 16 до 48 баллов и анализ латентных классов свидетельствует в пользу разбиения на три группы, итоговое присвоение уровня может осуществляться на основании округленного среднего балла по всем 16 вопросам. Были определены граничные суммарные баллы: первый уровень (низкий) получили дети, набравшие от 16 до 23 баллов включительно (27,7% выборки),

второй уровень (средний) – от 24 до 39 баллов включительно (58,4% выборки) и третий уровень (высокий) – от 40 до 48 баллов (13,9% выборки).

Критериальная валидность. Для проверки критериальной валидности проверялась связь получившихся уровней с образовательной программой, по которой обучается ребенок (табл. 8).

Таблица 8

Распределение уровней по образовательным программам

Уровень учебного функционирования (УФ)	АООП 8.2	АООП 8.2 (ИУП)	АООП 8.3	АООП 8.3 (ИУП)	АООП 8.4
1 (низкий)	1 ¹	4	7	8	8
2 (средний)	30	2	27	0	0
3 (высокий)	14	0	0	0	0

Критерий Хи-квадрат для таблиц сопряженности показал значимую связь меж-

¹ Ситуация, когда обучающийся с РАС без интеллектуальных нарушений имеет низкий уровень учебного функционирования, не является частотной, но возможна. В данном случае у обучающегося с РАС и задержкой психического развития были дополнительные психиатрический и неврологический диагнозы.

ду этими двумя параметрами ($\chi^2 = 75,1$; $p < 0,001$), что подтверждает критериальную валидность полученного инструмента.

Критерий Краскелла-Уоллиса для фактора программа обучения продемонстрировал значимые различия средних для четырех блоков и общей суммы (табл. 9 и рис. 3).

Таблица 9

Результаты сравнения групп детей с разными образовательными программами

	χ^2	df	p
Ассоциированные с РАС нарушения	37,3	4	< ,001
Регуляция и контроль	51,1	4	< ,001
Социально-интеллектуальное, речевое развитие	48,5	4	< ,001
Мотивационно-личностное функционирование	38,7	4	< ,001
Общая сумма	53,7	4	< ,001

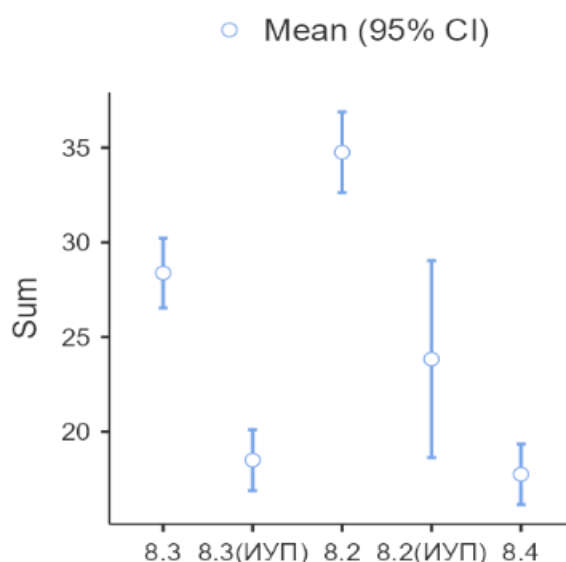


Рис. 3. Средние значения общей суммы для групп детей с разными образовательными программами

Согласно таблице 8 и рисунку 3 высокий уровень функционирования имели только дети без интеллектуальных нарушений и обучающиеся по АООП вариант 8.2. (для детей с РАС и задержкой психического

развития). При этом по АООП вариант 8.2 обучались дети как с высоким, так и с преобладающим в данной учебной группе средним уровнем УФ (66,7%), а также один ребенок с низким уровнем учебного функ-

ционирования. Данная ситуация обусловлена наличием у обучающихся с РАС и задержкой психического развития различных коморбидных и ассоциированных с РАС нарушений, регуляторных, мотивационно-личностных трудностей, значимо влияющих на учебный процесс.

Обучающиеся по АООП вариант 8.3 имели как средний (79,4% в учебной группе), так и низкий уровень (20,6%) УФ. Дети с РАС и легкой умственной отсталостью демонстрировали преимущественно средний уровень учебного функционирования, предполагающий нестабильное и сильно зависящее от личной мотивации использование ребенком с РАС различных механизмов преодоления трудностей обучения (в рамках своего когнитивного и речевого потенциала).

Все дети (100%), реализующие адаптированную программу вариант 8.4 (для детей с выраженной умственной отсталостью) имели только низкий уровень учебного функционирования. Данный уровень характеризуется стойким и выраженным негативизмом у обучающегося с РАС к интеллектуальной, речевой деятельности, обусловленным основным диагнозом во взаимосвязи с коморбидными и ассоциированными нарушениями, регуляторными, мотивационно-личностными особенностями ребенка.

Дети, обучающиеся по индивидуальному учебному плану демонстрировали более низкий уровень учебного функционирования в своей образовательной группе и сходный с параметрами УФ у детей, обучающихся по вышестоящим адаптированным программам, предполагающим снижение интеллектуальной сложности и объема академических знаний в структуре учебной нагрузки. В частности, обучающиеся по АООП 8.2 (ИУП) имели низкий (66,7% в учебной группе) и средний (33,3%) уровень функционирования. Основные трудности, значимо влияющие на процесс обучения: коморбидные нарушения, преимущественно речевые, а также регуляторные дефициты, мотивационно-личностные параметры функционирования. Все дети (100%), осваивающие программу АООП 8.3 (ИУП), имели низкий уровень функционирования.

Заключение. Только у 14% обучающихся в выборке констатировался высокий уровень учебного функционирования. Дети демонстрировали познавательный интерес, могли регулировать свое учебное поведение, контролировать сенсорные перегрузки, критически относились к результатам работы, хорошо владели вербальными средствами общения. На основании индикаторов, представленных в Приложении к данной работе, у детей выявлены дефициты социально-эмоционального интеллекта, влияющие на

анализ и понимание информации с соответствующими вводными данными (социально-эмоциональные связи между людьми). Также отмечались трудности понимания и следования социальным нормам и правилам взаимодействия, сохранялись некоторые адаптивные трудности в новой социально-коммуникативной среде.

У 58% детей был определен средний уровень учебного функционирования. Обучающиеся демонстрировали низкий познавательный интерес (за исключением области «сверхинтересов»), коммуникативную избирательность, низкую критичность, а также только мотивационно обусловленную учебную активность. У детей преобладали стереотипные модели поведения, выявлялись выраженные трудности регуляции психоэмоционального состояния, а также высокая когнитивная истощаемость, стойкие речевые нарушения.

У 28% обучающихся в выборке был констатирован низкий уровень учебного функционирования. На основании якорных индикаторов шкалы самыми выраженными трудностями были регуляция и контроль любого вида деятельности, психоэмоционального поведения, чрезмерно низкая познавательная активность, выраженные коммуникативные барьеры, чрезмерная сопротивляемость средовым изменениям, патологическая стереотипность деятельности, отсутствие критичности к своему поведению. Преобладающее большинство детей данной группы были невербальные или с минимальными вербальными навыками, демонстрировавшие выраженный речевой негативизм.

Проведенное исследование позволило изучить, конкретизировать и структурировать трудности учебного функционирования у детей с РАС. По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

1. Индикаторы «Шкалы учебного функционирования детей с РАС» позволяют достоверно выделить три различных уровня. Структура методики состоит из 4 факторов, демонстрируя высокую надежность и валидность полученных измерений.

2. Полученные результаты подтверждают предположение о том, что речевые и интеллектуальные дефициты развития у детей с расстройством аутистического спектра находятся в значимой взаимосвязи с уровнем сформированности регуляторных функций, особенностями мотивационно-личностного функционирования и наличием сопутствующих с РАС нарушений.

3. Исследованием подтверждено, что показатель «Мотивационно-личностное функционирование» у детей с РАС демонстрирует значительно более низкие значе-

ния по сравнению с остальными блоками тестирования («Регуляция и контроль», «Интеллектуальное и речевое развитие», «Ассоциированные с РАС нарушения»).

4. Анализ показал наличие значительной корреляционной связи между показателями блоков «Регуляция и контроль» и «Интеллектуальное и речевое развитие», которая превышает степень взаимосвязей с другими блоками методики.

5. Только у 14% обучающихся в репрезентативной выборке констатировался высокий уровень учебного функционирования. Дети данной группы обучались по адаптированной образовательной программе вариант 8.2 для детей с РАС и задержкой психического развития (без интеллектуальных нарушений). У 58% детей был определен средний уровень учебного функционирования. Дети обучались по адаптированным программам, как для детей с РАС и задержкой психического развития (вариант 8.2), так и для детей с РАС и легкой умственной отсталостью (вариант 8.3). У 28% обучающихся в выборке был констатирован

низкий уровень учебного функционирования. Дети обучались по адаптированным программам, как для детей с РАС и легкой умственной отсталостью (вариант 8.3), так и для детей с РАС и тяжелой или глубокой умственной отсталостью (вариант 8.4).

Полученные данные исследования будут полезны коррекционным педагогам для более глубокого понимания особенностей образовательного процесса детей с РАС и, как следствие, разработки более результативных программ коррекции.

Ограничения. Возраст респондентов – от 7 до 12 лет, обусловленный спецификой образовательной организации (начальная школа), а также отсутствием в выборке детей, обучающихся по АООП вариант 8.1¹. В последние годы класс, реализующий вышеуказанную программу, в школе «РАС-свет» ФРЦ МГППУ отсутствует [2].

¹ АООП вариант 1 реализует программу обучения для детей без интеллектуальных нарушений, развитие которых к моменту поступления в школу близко к нормативному или сопоставимо с ним.

Приложение

48 якорных индикаторов «Шкалы учебного функционирования детей с РАС» С. В. Андреевой

1	Пункты	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	2	3	4	5
Блок 1. Ассоциированные с РАС нарушения	1. Тревожность	Выраженный контроль над окружающей обстановкой. Паническая, аффективная реакция на любые незначительные сенсорные изменения, приводящая к выраженному нежелательному, социально неприемлемому поведению	Сопrotивляется переменам, новизне, пытается компенсировать состояние тревожности (например, задавая вопросы о предстоящем и т. д.). Тревожность может быть скрытой, внешне не проявляться	При сильных сенсорных, когнитивных перегрузках, в состоянии неопределенности могут возникать фрустрация и непродолжительная потеря контроля над своим психоэмоциональным состоянием (потряхивание костями рук, вокализации, замирание и т. д.), но без проявления агрессии и аутоагрессии; или тревожность у ребенка отсутствует
	2. Страхи / фобии	Всегда избегает предметов, явлений, вызывающих страхи, фобии. Контакт с триггером формирует сильную ответную (неадекватную) реакцию, длящуюся продолжительное время и ведущую к полному контролю над своим поведением	С поддержкой или самостоятельно может непродолжительное время контактировать с предметом, вызывающим фобию, стресс. Может пытаться контролировать паническое состояние, преодолевать страхи, вызванные определенными предметами, звуками (например, заранее закрывать уши, заходя в туалет, где находится сушильщик для рук)	Страхи, фобии отсутствуют или сформирована регуляторная функция контроля над своим поведением

1	2	3	4	5
	3. Коммуникативные барьеры	При коммуникации испытывает выраженный дискомфорт, всячески избегает общения, игнорирует обращенную речь, может проявлять агрессию / аутоагрессию. Коммуникация со знакомыми людьми кратковременная, иницируемая взрослым или обусловленная потребностями ребенка	При коммуникации не испытывает интереса. Пытается снизить дискомфорт от коммуникации (быстрее закончить общение, спрятаться, отвернуться). Коммуникация с ограниченным количеством знакомых людей вне круга семьи может быть продолжительной, но в рамках интересов ребенка. Ребенок может инициировать, поддерживать продуктивное общение в мотивационно обусловленных, предсказуемых ситуациях	При коммуникации не испытывает видимого дискомфорта, волнения или хорошо контролирует коммуникативную нагрузку (допускается вследствие научения). Доступна коммуникация с незнакомыми людьми в неструктурированной (новой) среде (например, во время экскурсионных поездок)
	4. Сенсорная гиперчувствительность	Максимальное избегание чувствительных сенсорных сигналов. При влиянии сенсорных сигналов демонстрирует аффект, «уход в себя», протестное поведение. Часто закрывает уши руками	Сенсорные трудности (дискомфорт) может терпеть непродолжительное время. Сенсорные нагрузки, дефициты пытается контролировать, замещать (надевает наушники т. д.)	Гиперчувствительность отсутствует или ребенок хорошо переносит сенсорные перегрузки длительное время. Допускается дозированное аутостимулятивное поведение для успокоения, коррекции энергетического тона строго в приватной обстановке (нюхание запахов, эгоцентрическая речь, кручение веревки / палочки и т. д.)
Блок 2. Регуляция и контроль (исполнительные функции)	5. Трудности регуляции деятельности, психоэмоционального состояния*	Перепады настроения при смене любой деятельности, небольшой нагрузке, сопровождающиеся протестным, нежелательным поведением. Незначительное изменение программы приводит к аффективному состоянию ребенка и невозможности ее реализации. Стереотипное воспроизведение автоматизированных программ (например, чтение стихов) при невозможности самостоятельно начать новую программу, тормозящая старую (трудности ингибиторного контроля)	Трудности регуляции проявляются только при значимом усилии, утомлении, фрустрации, в неожиданных и новых ситуациях. Трудности длятся непродолжительное время, ребенок самостоятельно успокаивается. Комфортное переключение с одного вида деятельности на другой, длительная регуляция психоэмоционального состояния возможны только в рамках мотивационных, частотных поведенческих и рабочих программ	Выдерживает длительную психологическую, учебную нагрузку. Регулирует свое психоэмоциональное состояние социально приемлемым способом. Ребенок осознает важность правильного реагирования на социальные сигналы и учится «держаться в руках». Легко переключается с одного вида деятельности на другой, корректирует, реализовывая более выгодную программу поведения (для себя) в конкретной социальной ситуации
	6. Трудности восприятия и анализа полимодальной информации	Развито преимущественно визуальное восприятие. Часто необходима помощь в концентрации внимания для восприятия необходимого объекта информации. Вербальная информация не различается за исключением узнавания	Восприятие полимодальной (визуальной, аудиальной) сенсорной информации преимущественно последовательное (требуется время для анализа речи на слух). Вербальная информация воспринимается небольшим объемом. Мнестические	Развито одновременное восприятие визуальной и аудиальной информации. Скорость переключения из визуальной модальности в аудиальную высокая. При сенсорных перегрузках возможно снижение показателей скорости восприятия

Продолжение приложения

1	2	3	4	5
		знакомых слов, коротких фраз. Мнестические процессы нарушены полиморфно и резко снижены	процессы нарушены преимущественно при произвольном, долгосрочном запоминании вербальной информации	и обработки информации. Мнестические процессы на достаточном уровне. Хорошо развита как визуальная, так и речеслуховая память
	7. Нейродинамические показатели познавательной активности	Темп продуктивной деятельности резко снижен, включая мотивационную деятельность. Ребенок не может выдерживать незначительную когнитивную нагрузку и, как следствие, демонстрирует нежелательное поведение. Без организующей, стимулирующей помощи взрослого ребенок не может самостоятельно выполнить простое задание	Темп продуктивной деятельности снижен. Требуется разделение реализации задания на этапы, которые ребенок выполняет самостоятельно. Требуется контролирующая помощь взрослого. Необходимо предоставление отдыха вследствие высокой истощаемости. Мотивационную продуктивную деятельность ребенок может выполнять самостоятельно длительное время	Темп продуктивной деятельности достаточный. Ребенок самостоятельно может реализовывать, контролировать и корректировать разнообразные программы деятельности. Требуется руководящая помощь взрослого только в сложном учебном процессе
	8. Особенности моторной координации	Мелкая моторика резко ограничена (не может застегнуть крупные пуговицы)	Мелкая моторика ограничена (неравномерное написание букв, при раскрашивании выход за контуры рисунка)	Мелкая моторика хорошо развита или ограничена в ситуации, требующей длительной концентрации силы и точности
Блок 3. Интеллектуальное и речевое развитие	9. Навыки импрессивной речи (понимание)	Обращенную речь не понимает. Может реагировать на знакомые слова, короткие фразы (например, «кушать», «пойдем гулять» и т. д.)	Понимание обращенной речи на уровне простой фразы, небольшой серии коротких предложений, состоящих из частотных слов, в рамках коммуникативно-бытового общения, социального опыта	Понимание речи на уровне информационного, художественного текста. Способен выделить, понять главное по смыслу в сюжете, иной вербальной информации
	10. Навыки экспрессивной речи (говорение)	Спонтанная речь отсутствует или на уровне простого слова (возможно произнесение по слогам) или клишированной фразы (штампа)	Спонтанная речь на уровне фразы, серии коротких предложений с нарушением грамматического оформления. Присутствуют семантические ошибки, трудность выбора слов при описании, формулировании мысли	Спонтанная речь представляет развернутое, грамматически оформленное высказывание достаточным объемом для точной передачи мысли. Допускаются аграмматизмы в небольшом объеме при утомлении, изложении сложной информации (аргументации, объяснении)
	11. Интеллектуальные особенности развития	Затруднены простой анализ, категоризация, обобщение, перенос опыта по аналогии. Знания самостоятельно не формируются, происходит научение только при создании специальных условий обучения	Затруднен многокомпонентный анализ. Присутствует фрагментарный анализ без учета всех аспектов ситуации. Знания переносятся по аналогии, но присутствует шаблонность в применении, т. е. без учета некоторой новизны ситуации, необходимости коррекции. Системный анализ не доступен. Преимущественно развит визуальный	Хорошо развиты вербальный интеллект, но сохраняются дефициты в ситуации многозадачности, полимодального анализа (данные в рамках одной модальности используются для анализа другой. Например, речь и письменный текст, речь и жесты). Сохраняются некоторые трудности в когнитивной гибкости, критическом мышлении

1	2	3	4	5
			интеллект. Вербальное, абстрактное, логическое мышление дефицитарно	
	12. Социально-эмоциональный интеллект	Понимает простой бытовой контекст ситуации. Понимание социальных связей на базовом уровне (взрослые дают еду, помогают, доктор лечит, учитель учит). Возможно предвидение последствий на основе часто реализуемого опыта (сделал плохо – накажут). Доступно узнавание частотных контрастных эмоций других людей (гнев, радость) при непонимании собственных эмоций	Понимает простые социальные причинно-следственные связи, формулирует простые выводы на основе социального опыта (например, нельзя есть много конфет – заболит живот). Трудности понимания социально-эмоциональных связей между людьми в обществе (дружба, любовь, преданность и т.д.). Трудности с подстройкой своего поведения к различным социальным контекстам. Трудности в понимании причин эмоционального состояния другого человека и проявлении эмпатии	Трудности понимания переносного смысла, подтекста, эмоциональной, духовно-нравственной лексики, языка тела. Незначительные трудности в реализации социально-эмоционального взаимодействия сохраняются. Могут присутствовать чрезмерная навязчивость своего поведения, социальная негибкость. Анализ сложных социальных связей доступен, но сохраняется социальная незрелость в выводах, суждениях, понимании перспективы, выгоды
Блок 4. Мотивационно-личностное функционирование	13. Мотивация к социальному взаимодействию и коммуникации	Личный интерес к взаимодействию с социумом отсутствует или является крайне низким и проявляется только в необходимом удовлетворении своих потребностей и сверхинтересов. Аутистическое поведение («уход в себя») преобладает или значительно в общем объеме продуктивного функционирования	Интерес к взаимодействию с социумом присутствует, но стереотипные интересы преобладают. Коммуникативный интерес узкий, ограничен семьей, школой. Познавательный интерес преимущественно в рамках сверхинтересов	Присутствует интерес к познанию мира и взаимодействию с социумом – разными людьми, получению и накоплению социального опыта. Сохраняются некоторые адаптивные преграды, трудности применения вербальных средств коммуникации в новых ситуациях общения, при большом скоплении людей
	14. Критическое отношение к своим действиям	Критика отсутствует вследствие непонимания (неосознания) норм и правил поведения в обществе	Частично осознает, что поступает неправильно, но преобладает личная выгода или не успевает отторгнуть нежелательные, ошибочные модели поведения. Совершив хороший поступок, радуется (например, всю работу выполнил сам, получил хорошую оценку)	Критически оценивает свои действия, может прилагать волевые усилия, но при фрустрации, аффекте допускает некорректное поведение, однако понимает ошибки, расстраивается
	15. Склонность к стереотипным и упрощенным моделям поведения**	Демонстрирует строгое следование приоритетной программе действия. При возможности формировать и реализовать новую программу требует повторение старой (например, рисовать только красным карандашом, всегда закрывать открытую дверь). Изменение программы	Негибкое следование моделям поведения, программам деятельности. Присутствуют ритуализированные формы поведения, ограниченные, стереотипные интересы (например, просмотр одного и того же мультфильма, ролика в течение длительного периода времени). Часто присутствует	Демонстрирует гибкость поведения. Легко перестраивается, принимает вариативные изменения социальной, сенсорной среды

1	2	3	4	5
		приводит к аффекту, нежелательному поведению	«заикленность» на каком-либо предмете, действии, явлении (космос, метро, техника, постоянное ношение солнцезащитных очков, кепок). При возможности решить более сложную задачу выбирает более легкий, упрощенный вариант. Может любить пунктуальность, четкую последовательность и предсказуемость событий	
	16. Социальное нормативное взаимодействие	Правила социального взаимодействия реализовывает натренированно, неосознанно, следуя им по требованию, под-сказке взрослого. Функционирование и взаимодействие с педагогом осуществляется шаблонно или социально неприемлемым способом (например, ребенок игнорирует обращенную речь, использует крик вместо просьбы словом, значимую часть времени занимает ауто-стимулятивными действиями)	Изученные социальные правила принимает частично, в случаях, не требующих значимых личных ограничений, волевых усилий (например, поддерживает диалог, не перебивает, говорит спасибо, здоровается, извиняется, помогает другому в простом труде). Демонстрирует социально приемлемое коммуникативно-бытовое взаимодействие, но при желании выполнять учебную, немотивационную нагрузку демонстрирует протестное, нежелательное поведение. Ауто-стимулятивные модели поведения (вокализации, однотипные, повторяющиеся движения, действия с предметами и т. д.) сохраняются в ситуации необходимости расслабления, скуки, для привлечения внимания, но по просьбе взрослого ребенок может прекратить ауто-стимулятивные действия	Принимает базовые правила и нормы социального поведения в социальной школьной среде и реализовывает их осознанно, самостоятельно (без напоминания, по желанию). Может присутствовать чрезмерная педантичность в соблюдении социальных правил. Допускаются незначительные ошибки в применении коммуникативных, этических правил (незначительное несоблюдение личных границ другого человека при общении, например пристальный взгляд в лицо собеседника при разговоре, некорректный вопрос педагогу и т. д.)

Примечание: * – делается акцент на особенностях переключения с одного вида деятельности на другой, обусловленных психофизиологическими трудностями регуляции и, как следствие, реализации стереотипных форм поведения, деятельности; ** – делается акцент на личностных особенностях ребенка с РАС в ситуации, когда он может реализовывать новый вариант действия, но не хочет. Соответственно, сохраняется стереотипный, ритуализированный вариант поведения, деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, С. В. Исследование нарушений речи и языка у детей с расстройствами аутистического спектра / С. В. Андреева, Д. В. Чумаченко // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 3. – С. 158–167. – EDN AWA1HZ.
2. Андреева, С. В. Исследование нарушений функционального языка при расстройствах аутистического спектра / С. В. Андреева, Д. П. Талов // Специальное образование. – 2025. – № 1 (77). – С. 37–66. – EDN HUYGZU.
3. Андреева, С. В. Формирование произвольной речи у обучающихся с расстройствами аутистического спектра и задержкой психического развития в начальной специализированной школе / С. В. Андреева // Специальное образование. – 2021. – № 4 (64). – С. 6–27. – DOI: 10.26170/1999-6993_2021_04_01. – EDN LZTUSQ.

4. Антонова, И. Д. Особенности школьной адаптации учащихся с расстройствами аутистического спектра на первом году обучения / И. Д. Антонова, И. А. Костин // Клиническая и специальная психология. – 2023. – Т. 12, № 3. – С. 78–97. – DOI: 10.17759/cpse.2023120304. – EDN FHIGJI.
5. Ветрова, М. А. Формирование стереотипа учебного поведения у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития на занятии «Круг» / М. А. Ветрова, А. О. Ветров, А. С. Мигачев // Аутизм и нарушения развития. – 2022. – Т. 20, № S4. – С. 50–58. – DOI: 10.17759/autdd.202200405. – EDN XBDEJA.
6. Гончарова, Н. А. Комплексная программа социальной адаптации детей с РАС в регионе России (на примере Свердловской области) / Н. А. Гончарова, А. И. Хайтова, А. А. Ошкордина // Естественно-гуманитарные исследования. – 2025. – № 1 (57). – С. 137–141. – EDN PFZDJJ.
7. Клинико-нейропсихологические особенности церебральной организации подкорковых структур в развитии психических расстройств аутистического спектра у детей / Е. В. Гуткевич, А. В. Пустовая, О. В. Шушпанова [и др.] // Клиническая и специальная психология. – 2022. – Т. 11, № 3. – С. 120–141. – DOI: 10.17759/cpse.2022110305. – EDN RNHHWV.
8. Лиф, Р. Идет работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме / Р. Лиф, Д. Макэйн. – Москва : ИП Толкачев Л. Л., 2016. – 608 с.
9. Особенности понимания речи у младших школьников с РАС и их связь с характеристиками ЭЭГ. Часть I / Е. Ю. Давыдова, К. Р. Салимова, Д. В. Давыдов [и др.] // Физиология человека. – 2023. – Т. 49, № 3. – С. 23–33. – DOI: 10.31857/S0131164622600860. – EDN GDDUAN.
10. Патопсихология: Теория и практика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / И. Ю. Левченко, Т. А. Добровольская, Г. Х. Юсупова [и др.]. – 2-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с. – EDN YBPFZX.
11. Романова, Р. С. Особенности интеллектуального развития при расстройстве аутистического спектра (РАС) / Р. С. Романова, О. И. Таланцева // Современная зарубежная психология. – 2024. – Т. 13, № 1. – С. 69–77. – DOI: 10.17759/jmfp.2024130106. – EDN WCWZDV.
12. Симашкова, Н. В. Расстройства аутистического спектра / Н. В. Симашкова, Т. П. Ключник // Клинико-биологические аспекты расстройств аутистического спектра / под ред. Н. В. Симашковой, Т. П. Ключник. – Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2016. – С. 11–43.
13. Хаустов, А. В. Тенденции включения детей с РАС в систему общего образования: результаты Всероссийского мониторинга / А. В. Хаустов, М. А. Шумских // Аутизм и нарушения развития. – 2023. – Т. 21, № S3. – С. 5–17. – DOI: 10.17759/autdd.2023210301. – EDN NCOVDF.
14. Шрамм, Р. Мотивация и подкрепление: Практическое применение методов прикладного анализа поведения и анализа вербального поведения (ABA/VB) / Р. Шрамм. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2021. – 608 с.
15. Эрц, Ю. М. Особые дети: Введение в прикладной анализ поведения (ABA) / Ю. М. Эрц, О. В. Мелешкевич. – Самара : Бахрах-М, 2020. – 208 с.
16. The Prevalence of Autism Spectrum Disorders in the Russian Federation: A Retrospective Study / N. V. Ustinova, L. S. Namazova-Baranova, A. Ya. Basova et al. // Consortium Psychiatricum. – 2022. – Vol. 3, no. 4. – P. 28–37. – DOI: 10.17816/CP211. – EDN SRXVPD.

REFERENCES

1. Andreeva, S. V., Chumachenko, D. V. (2025). Issledovanie narusheniy rechi i yazyka u detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra = Study of speech and language impairments in children with autism spectrum disorders. *Pedagogical Education in Russia*, 3, 158–167. EDN AWAHIZ.
2. Andreeva, S. V., Talov, D. P. (2025). Issledovanie narusheniy funktsional'nogo yazyka pri rasstroystvakh autisticheskogo spektra = A study of functional language impairments in children with autism spectrum disorder. *Special Education*, 1(77), 37–66. EDN HUYGZU.
3. Andreeva, S. V. (2021). Formirovanie proizvol'noy rechi u obuchayushchikhsya s rasstroystvami autisticheskogo spektra i zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya v nachal'noy spetsializirovannoy shkole = Formation of arbitrary speech in primary specialized school children with autism spectrum disorder and disorders of psychological development. *Special Education*, 4(64), 6–27. DOI: 10.26170/1999-6993_2021_04_01. EDN LZTUSQ.
4. Antonova, I. D., Kostin, I. A. (2023). Osobennosti shkol'noy adaptatsii uchashchikhsya s rasstroystvami autisticheskogo spektra na pervom godu obucheniya = Features of school adaptation of pupils with autism spectrum disorder in the first year of study. *Clinical and Special Psychology*, 12(3), 78–97. DOI: 10.17759/cpse.2023120304. EDN FHIGJI.
5. Vetrova, M. A., Vetrov, A. O., Migachev, A. S. (2022). Formirovanie stereotipa uchebnogo povedeniya u detey s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya na zanyatii «Krug» = Development of the learning behavior during the lesson “Circle” in children with severe multiple developmental disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 20(S4), 50–58. DOI: 10.17759/autdd.202200405. EDN XBDEJA.
6. Goncharova, N. A., Khaitova, A. I., Oshkordina, A. A. (2025). Kompleksnaya programma sotsial'noy adaptatsii detey s RAS v regione Rossii (na primere Sverdlovskoy oblasti) = Comprehensive program of children with ASD social adaptation in a region of Russia (on the Sverdlovsk region example). *Natural Sciences and Humanities Research*, 1(57), 137–141. EDN PFZDJJ.
7. Gutkevich, E. V., Pustovaya, A. V., Shushpanova, O. V. et al. (2022). Kliniko-neyropsikhologicheskie osobennosti tserebral'noy organizatsii podkorkovykh struktur v razvitiі psikhicheskikh rasstroystv autisticheskogo spektra u detey = Clinical and neuropsychological features of subcortical structures cerebral organization in the development of autism spectrum mental disorders in children. *Clinical and Special Psychology*, 11(3), 120–141. DOI: 10.17759/cpse.2022110305. EDN RNHHWV.
8. Leaf, R., Mackinn, D. (2016). Idet rabota. Strategii raboty s povedeniem. Uchebnyy plan intensivnoy povedencheskoy terapii pri autizme = A work in progress: Behavior management strategies & A curriculum for intensive behavioral treatment of autism. Moscow: IP Tolkahev L. L., 608 p.

9. Davydova, E. Yu., Salimova, K. R., Davydov, D. V. et al. (2023). Osobennosti ponimaniya rechi u mladshikh shkol'nikov s RAS i ikh svyaz' s kharakteristikami EEG. Chast' I = Speech understanding in primary school-children with autism spectrum disorders and its relationship with EEG characteristics. Part I. *Human Physiology*, 49(3), 23–33. DOI: 10.31857/S0131164622600860. EDN GDDUAN.
10. Levchenko, I. Yu., Dobrovolskaya, T. A., Yusupova, G. Kh. et al. (2000). Patopsikhologiya: Teoriya i praktika = Pathopsychology: Theory and practice. 2nd edition. Moscow: Akademiya Publishing House, 232 p. EDN YBPFZX.
11. Romanova, R. S., Talantseva, O. I. (2024). Osobennosti intellektual'nogo razvitiya pri rasstroystve autisticheskogo spektra (RAS) = Intellectual development in autism spectrum disorder. *Modern Foreign Psychology*, 13(1), 69–77. DOI: 10.17759/jmfp.2024130106. EDN WCWZDV.
12. Simashkova, N. V., Klyushnik, T. P. (2016). Rasstroystva autisticheskogo spektra = Autism spectrum disorders. *Clinical and biological aspects of autism spectrum disorders*, 11–43. Moscow: GEOTAR-Media.
13. Khaustov, A. V., Shumskikh, M. A. (2023). Tendentsii vklucheniya detey s RAS v sistemu obshchego obrazovaniya: rezul'taty Vserossiyskogo monitoringa = Trends in the inclusion of children with ASD in the general education system: All-Russian monitoring results. *Autism and Developmental Disorders*, 21(S3), 5–17. DOI: 10.17759/autdd.2023210301. EDN NCOVDF.
14. Schramm, R. (2021). Motivatsiya i podkreplenie: Prakticheskoe primeneniye metodov prikladnogo analiza povedeniya i analiza verbal'nogo povedeniya (ABA/VB) = Motivation and reinforcement: Turning the tables on autism: The teaching manual for the verbal behavior approach to ABA. Ekaterinburg: Rama Publishing, 608 p.
15. Erts, Yu. M., Meleshkevich, O. V. (2020). Osoby deti: Vvedenie v prikladnoy analiz povedeniya (ABA) = Special children: Introduction to applied behavior analysis (ABA). Samara: Bakhrah-M Publishing House, 208 p.
16. Ustinova, N. V., Namazova-Baranova, L. S., Basova, A. Ya. et al. (2022). The Prevalence of Autism Spectrum Disorders in the Russian Federation: A Retrospective Study. *Consortium Psychiatricum*, 3(4), 28–37. DOI: 10.17816/CP211. EDN SRXVPD.

УДК 37.013.42:004.738.5
ББК 446.46

ГРНТИ 14.01.11; 15.21.51; 15.81.21

Код ВАК 5.3.1

Авербух Наталья Владимировна,

SPIN-код: 8652-5602

старший преподаватель, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; старший преподаватель, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: natalya_averbukh@mail.ru

Садовникова Надежда Олеговна,

SPIN-код: 3494-0985

кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nosadovnikova@gmail.com

**СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ
МЕТОДОВ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ КИБЕРБУЛЛИНГУ:
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОЗИЦИЙ ЖЕРТВ И СВИДЕТЕЛЕЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: внутришкольный кибербуллинг; внешкольный кибербуллинг; противодействие кибербуллингу; профилактика кибербуллинга; профилактические мероприятия; жертвы кибербуллинга; травля в Интернете; агрессивное поведение; межличностное общение

АННОТАЦИЯ. В условиях роста цифровизации и распространения кибербуллинга среди подростков особую актуальность приобретает изучение эффективности стратегий противодействия с учетом позиций участников. Важность исследования обусловлена необходимостью разработки дифференцированных профилактических мер, основанных на эмпирических данных о субъективном восприятии различных методов защиты. *Цель статьи* – провести сравнительный анализ субъективных оценок эффективности методов противодействия кибербуллингу среди жертв и свидетелей, а также выявить связь этих оценок с индивидуально-психологическими особенностями участников. *Задачи исследования:* сравнить оценки эффективности методов противодействия кибербуллингу (вмешательство родителей и педагогов, отпор, блокировка, игнорирование) между жертвами и свидетелями; выявить статистически значимые различия в восприятии эффективности методов между участниками внутришкольного и внешкольного кибербуллинга; изучить влияние типа межличностного общения (по методике ДМО Лири) на предпочтение тех или иных стратегий защиты. *Основные гипотезы:* существуют значимые различия между жертвами и свидетелями кибербуллинга в субъективной оценке эффективности методов противодействия, причем наиболее выраженные различия ожидаются в отношении активных стратегий; технические методы (блокировка) и пассивные стратегии (игнорирование) оцениваются как более эффективные, чем социальное посредничество взрослых; тип межличностного общения связан с предпочтением определенных методов защиты. В исследовании участвовали 251 школьник 5–11 классов. Применялись: авторский опросник кибербуллинга, методика ДМО Лири, критерии Краскела-Уоллиса и Манна-Уитни, корреляционный анализ Пирсона. *Результаты подтвердили гипотезы:* свидетели достоверно чаще оценивали отпор как эффективный метод по сравнению с жертвами ($p < 0,05$); блокировка обидчиков получила наиболее высокие оценки во всех группах; для жертв внешкольного кибербуллинга выявлены значимые корреляции между типом общения (II, VII, VIII октанты) и оценкой эффективности методов. *Практическая значимость* заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы для разработки дифференцированных профилактических мер с учетом как ролевой позиции учащихся, так и выявленных общих закономерностей. Также они применимы для организации работы, направленной на повышение доверия подростков к социальному посредничеству взрослых. *Теоретическая значимость* заключается в том, что исследование вносит вклад в понимание субъективного восприятия эффективности методов противодействия кибербуллингу самими подростками. Полученные данные конкретизируют роль индивидуально-психологических особенностей и ролевой позиции в формировании этих оценок. *Научная новизна:* в статье впервые проведено комплексное сравнение субъективных оценок эффективности методов противодействия кибербуллингу между жертвами и свидетелями. Впервые эмпирически показаны систематические различия в восприятии стратегий защиты в зависимости от ролевой позиции и контекста травли, а также установлена связь этих оценок с индивидуально-психологическими особенностями участников. *Содержательные выводы:* полученные результаты демонстрируют, что свидетели кибербуллинга склонны переоценивать эффективность активного сопротивления по сравнению с жертвами, в то время как технические методы защиты, такие как блокировка, получают универсально высокие оценки. Кроме того, для жертв внешкольного кибербуллинга выявлена устойчивая связь между предпочитаемыми стратегиями защиты и их индивидуально-психологическими особенностями.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Авербух, Н. В. Субъективная оценка эффективности методов противодействия кибербуллингу: сравнительный анализ позиций жертв и свидетелей / Н. В. Авербух, Н. О. Садовникова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 80–98.

Averbukh Natalia Vladimirovna,

Senior Lecturer, Ural State Pedagogical University; Senior Lecturer, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Sadovnikova Nadezhda Olegovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

SUBJECTIVE ASSESSMENT OF THE EFFECTIVENESS OF METHODS OF COUNTERING CYBERBULLYING: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE POSITIONS OF VICTIMS AND BYSTANDERS

KEYWORDS: intra-school cyberbullying; extracurricular cyberbullying; countering cyberbullying; prevention of cyberbullying; preventive measures; victims of cyberbullying; harassment on the Internet; aggressive behavior; interpersonal communication

ABSTRACT. In the context of increasing digitalization and the spread of cyberbullying among teenagers, it is particularly important to study the effectiveness of strategies for countering cyberbullying, taking into account the participants' roles. The importance of the study is due to the need to develop differentiated preventive measures based on empirical data on the subjective perception of various methods of protection. *The aim of the paper* is to conduct a comparative analysis of subjective assessments of the effectiveness of methods for countering cyberbullying among victims and bystanders, as well as to identify the relationship between these assessments and the individual psychological characteristics of the participants. *Research objectives:* compare estimates of the effectiveness of methods of countering cyberbullying (intervention by parents and teachers, rebuff, blocking, ignoring) between victims and bystanders; to identify statistically significant differences in the perception of the effectiveness of methods between participants in intra-school and extracurricular cyberbullying; no study the influence of the type of interpersonal communication (according to the DMO Leary method) on the preference of certain protection strategies. *Main hypotheses:* there are significant differences between victims and bystanders of cyberbullying in their subjective assessments of countering methods' effectiveness, with the most pronounced differences occurring in active strategies; technical methods (blocking) and passive strategies (ignoring) are rated as more effective than adult social mediation; the type of interpersonal communication is associated with a preference for certain methods of protection. The study involved 251 schoolchildren in grades 5–11. The following methods were used: the author's cyberbullying questionnaire, the Leary DMO methodology, the Kraskel-Wallis and Mann-Whitney criteria, and Pearson correlation analysis. *The results* confirmed the following hypotheses: bystanders were significantly more likely to rate rebuff as an effective method compared to victims ($p < 0,05$); blocking abusers received the highest ratings in all groups; for victims of extracurricular cyberbullying, significant correlations were found between the type of communication (II, VII, VIII oc-tants) and the assessment of the effectiveness of methods. *The practical significance* lies in the fact that the results obtained can be used to develop differentiated preventive measures, taking into account both the role position of students and the identified general patterns. They are also applicable for organizing targeted work aimed at increasing adolescents' trust in adult social mediation. *The theoretical significance* lies in the fact that the study contributes to understanding the subjective perception of the effectiveness of methods of countering cyberbullying by adolescents themselves. The data obtained specify the role of individual psychological characteristics and role position in the formation of these assessments. *Scientific novelty:* in this work, for the first time, a comprehensive comparison of subjective assessments of the effectiveness of methods of countering cyberbullying between victims and bystanders was carried out. For the first time, systematic differences in the perception of protection strategies are empirically shown depending on the role position and context of bullying, and the relationship of these assessments with the individual psychological characteristics of the participants is established. *Meaningful conclusions:* the results demonstrate that cyberbullying bystanders tend to overestimate the effectiveness of active resistance compared to victims, while technical protection methods such as blocking receive universally high ratings. In addition, for victims of extracurricular cyberbullying, a stable relationship has been identified between preferred protection strategies and their individual psychological characteristics.

FOR CITATION: Averbukh, N. V., Sadovnikova, N. O. (2025). Subjective Assessment of the Effectiveness of Methods of Countering Cyberbullying: A Comparative Analysis of the Positions of Victims and Bystanders. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 80–98.

Введение. Наибольший интерес в вопросах, связанных с кибербуллингом (как и с традиционным буллингом), представляют способы противодействия и защиты от травли. Каким образом можно защититься? Как предотвратить ее? Популярная просветительская литература содержит множество рекомендаций, однако они основаны на практическом опыте психологов, работающих с детьми и подростками и оказывающих помощь жертвам буллинга. Данных об эффективности тех или

иных способов недостаточно. При работе с практическими рекомендациями необходимо учитывать неизбежность «ошибки выжившего»: человек, для которого определенный способ защиты оказался действенным, уверен в его эффективности и, возможно, даже полагает, что те, кому он не помог, приложили недостаточно усилий. В данной работе исследуется вопрос об эффективности различных методов с точки зрения жертв и свидетелей кибербуллинга.

Таким образом, цель данного исследо-

вания – провести сравнительный анализ субъективных оценок эффективности методов противодействия кибербуллингу среди жертв и свидетелей, выявить различия в восприятии стратегий защиты и их связь с индивидуально-психологическими особенностями участников.

Задачи исследования:

1. Сравнить оценки эффективности методов противодействия кибербуллингу (вмешательство родителей и педагогов, отпор, блокировка, игнорирование) между жертвами и свидетелями.

2. Выявить статистически значимые различия в восприятии эффективности методов между участниками внутришкольного и внешкольного кибербуллинга.

3. Изучить влияние типа межличностного общения (по методике ДМО Лири) на предпочтение тех или иных стратегий защиты.

Гипотезы исследования:

1. Существуют значимые различия между жертвами и свидетелями кибербуллинга в субъективной оценке эффективности методов противодействия, причем наиболее выраженные различия ожидаются в отношении активных стратегий (например, отпора).

2. Субъективная эффективность стратегий противодействия кибербуллингу варьируется в зависимости от роли (жертва / свидетель) и контекста (внутришкольный / внешкольный), при этом технические методы (блокировка) и пассивные стратегии (игнорирование) оцениваются как более эффективные, чем социальное посредничество взрослых.

3. Тип межличностного общения (по ДМО Лири) связан с предпочтением определенных методов защиты: например, доминирующие и сотрудничающие типы чаще положительно оценивают социальное посредничество, а недоверчивые – технические решения.

Мы опирались на результаты фокус-группы, в рамках которой изучались ответы подростков, предлагавших свои способы противодействия. В целом участники фокус-группы выражали пессимизм и скептически оценивали эффективность вмешательства родителей или педагогов. Наилучшим методом, по их мнению, является игнорирование обидчика. Однако результаты фокус-группы не могут заменить сбор статистических данных.

В рамках масштабного исследования респондентам, указавшим, что они сталкивались с кибербуллингом в роли жертв или свидетелей, задавался вопрос об эффективности различных методов противодействия. В качестве методов были выбраны: вмешательство родителей, вмешательство педаго-

гов, непосредственный отпор со стороны жертвы, блокировка обидчика, а также игнорирование.

При анализе результатов применялся двойной подход. Во-первых, ответы «Никогда» – «Редко» – «Часто» – «Всегда» преобразовывались в числовые значения от 0 до 3, после чего оценивались статистические параметры этих ответов. Это позволило сравнить результаты между разными группами и проанализировать связь оценки эффективности метода с психологическими характеристиками. Однако такой подход упрощает данные, поэтому дополнительно рассчитывалось процентное распределение ответов относительно эффективности конкретных способов в каждой группе респондентов. Этот метод позволяет более точно и детально оценить каждый способ в отдельности. Результаты показали, что свидетели склонны более оптимистично оценивать способность жертв давать отпор обидчику и противостоять травле.

С практической точки зрения это можно интерпретировать как склонность свидетелей преуменьшать серьезность травли, а также как тенденцию жертв недооценивать свои силы, возможности и ресурсы, воспринимая ситуацию через призму виктимизации. В первом случае речь идет о своеобразной «невидимости» если не самой травли, то ее последствий: свидетели считают, что жертва успешно дала отпор, тем самым разрешив проблему, и не задумываются о необходимости своей помощи и поддержки, в то время как жертва остается один на один с обидчиком. Во втором случае можно рекомендовать психологическую работу с жертвами травли, направленную на интеграцию успешных случаев сопротивления в их жизненный опыт.

Проведенный анализ выявил значимые различия в оценке эффективности методов противодействия кибербуллингу между жертвами и свидетелями. Наиболее выраженный диссонанс обнаружен в восприятии активных стратегий сопротивления: свидетели внутришкольного кибербуллинга склонны переоценивать способность жертв дать отпор, тогда как сами жертвы чаще оценивают такие методы как малорезультативные.

При этом технические способы защиты (блокировка обидчиков) получили относительно высокие оценки во всех группах, что подтверждает их универсальную применимость.

Корреляционный анализ выявил связь между предпочитаемыми стратегиями и типами межличностного общения по методике ДМО Лири. В частности:

1. Жертвы с доминирующим типом поведения (II октант: «Независимый – доми-

нирующий») чаще положительно оценивали вмешательство педагогов.

2. Жертвы с выраженной склонностью к сотрудничеству (VII октант: «Сотрудничающий – конвенциальный») и ответственностью (VIII октант: «Ответственный – великодушный») также демонстрировали более высокую оценку социального посредничества взрослых.

3. Для жертв с недоверчивым типом поведения (IV октант: «Недоверчивый – скептический») характерна тенденция к выбору метода блокировки.

Важным практическим выводом стало предположение о «разрыве восприятия» – свидетели систематически недооценивают психологическую нагрузку на жертву, считая сопротивление более простым и эффективным, чем оно есть в реальности.

Кроме того, было выдвинуто и альтернативное объяснение: если свидетели склонны преуменьшать сложность противодействия, то жертвы могут систематически недооценивать собственные возможности. Такое расхождение может быть связано с особенностями субъективного восприятия травли, когда стресс и негативный эмоциональный опыт затрудняют адекватную оценку даже успешных действий по самозащите.

Полученные данные подчеркивают необходимость дифференцированного подхода к профилактике кибербуллинга с учетом ролевой позиции учащихся и их индивидуально-психологических особенностей.

Обзор. Кибербуллинг представляет собой перенос агрессивного поведения и травли в цифровое пространство. С конца XX в. Интернет превратился в один из ключевых источников информации для молодого поколения согласно статье V. L. Nazarov, E. V. Gorbunov, N. S. Kolegova 2020 г. [16]. Эта среда открывает принципиально иные способы воздействия на людей. Для многих значимым становится мнение даже незнакомой аудитории, что повышает опасность онлайн-преследования. В качестве площадки для кибербуллинга, как указано в работе А. А. Бочавер и К. Д. Хломова 2014 г., могут выступать разнообразные интернет-ресурсы: социальные сети, блоги, видеоплатформы [2].

Определение этого явления также приводится в исследовании Р. К. Smith и коллег 2008 г.: «Агрессивное преднамеренное действие, совершаемое группой или отдельным лицом с использованием электронных форм контакта, неоднократно и на протяжении длительного времени, против жертвы, которая не может легко защитить себя» [12, р. 376].

В работе Е. Menesini и коллег 2012 г. рассматриваются признаки кибербуллинга, при этом к трем классическим критериям

традиционной травли добавляются анонимность и публичность (т. е. осуществление агрессии на виду у многих, а не в приватном общении). В исследовании, охватившем 6 европейских стран, основными характеристиками были названы дисбаланс власти и умышленность. Меньшую значимость имел фактор анонимности. Интересно, что, в отличие от офлайн-буллинга, повторяемость не всегда является обязательным условием кибербуллинга [11].

D. Olweus в своей работе 2013 г. выделил три основные роли в буллинге: агрессоры, жертвы и агрессоры-жертвы. Эта классификация была распространена и на кибербуллинг [18]. Подобное разделение поддерживается и другими исследователями, например в работе Г. У. Солдатовой и А. Н. Ярминой 2019 г. [7]. Кроме того, важную роль в процессе травли играют наблюдатели, которые иногда сами вовлекаются в кибербуллинг, как указано в статье J. Ranumarnon и коллег 2020 г. [9].

В исследовании 2021 г., проведенном Е. В. Бочкаревой и Д. А. Стрениным, свидетели кибербуллинга были разделены на несколько категорий:

1) подстрекатели – те, кто наблюдает за агрессией, поддерживает ее и провоцирует обидчика;

2) аутсайдеры – сохраняют нейтралитет, не вмешиваясь, но оставаясь наблюдателями;

3) защитники – оказывают помощь или эмоциональную поддержку жертве [3, с. 94].

После анализа ключевых характеристик кибербуллинга представляется необходимым рассмотреть возможные подходы к противодействию данному явлению и проанализировать предлагаемые исследователями стратегии вмешательства.

В современной научной литературе предлагаются различные подходы к профилактике кибербуллинга. По данным обзора, приведенного в работе S. Perren и коллег в 2012 г. [21], для снижения риска кибербуллинга исследователи, чьи работы вошли в анализируемую выборку, предлагали усилить контроль родителей, применять общие антибуллинговые стратегии, развивать социальные навыки и обучать безопасному поведению в Сети.

Особое внимание в исследованиях уделяется коррекции поведения агрессоров. В исследовании Р. J. Kizza 2024 г. рекомендуется воздействовать на кибербуллеров через ограничение их действий, лишение школьных привилегий, а также проведение психотерапевтических программ для коррекции поведения [15].

Не менее важным аспектом является создание здоровой цифровой среды. L. Zhao

и коллеги в исследовании 2022 г. [17] пришли к выводу, что рост моральных стандартов в анонимной онлайн-среде способен снизить частоту кибербуллинга. В этом контексте особую роль играет просвещение: просветительские мероприятия для учащихся о кибербуллинге повышают их готовность помогать жертвам и выступать в роли поддерживающих свидетелей, согласно исследованию 2018 г. A. DeSmet и коллег [22].

Для самих жертв критически важна выработка правильных защитных механизмов. Исследование чешских ученых H. Machackova и коллег 2013 г. [13] выявило, что жертвам кибербуллинга лучше всего помогают технические меры, такие как блокировка контактов (удаление или изменение профилей, смена номера телефона), уход с опасных сайтов и поиск поддержки. Напротив, месть, открытый конфликт и поиск советов в Интернете оказались наименее эффективными. Эти данные подтверждаются и другими исследованиями. Например, в статье E. S. Erbiçer, E. Toprak, A. Metin 2023 г. [14] показано, что активные стратегии совладания защищают от кибербуллинга, тогда как пассивные или избегающие реакции, наоборот, увеличивают риски.

Схожие результаты были получены и в других культурных контекстах. Так, например, китайские исследователи Q. Chen и коллеги в 2024 г. показали, что к эффективным методам противодействия кибербуллингу можно отнести технические, такие как блокировка обидчика, игнорирование, когнитивное избегание, тогда как к неэффективным относятся месть, конфронтация, отказ от помощи взрослых (из опасения ограничений в использовании Интернета или бесполезных советов) [24]. Эти данные противоречат выводам исследований о вреде избегающих стратегий.

Работа группы турецких исследователей T. Doğan и коллег в 2023 г. [23] показала, что к эффективным стратегиям противодействия кибербуллингу опрошенные школьники-подростки отнесли: обращение за внешней помощью к взрослым – родителям, школьной администрации, психологам и официальным органам; технические решения – удаление оскорбительных комментариев и блокировка обидчика, хотя указали, что преследователь может обойти этот способ защиты, создав новый аккаунт. К неэффективным методам они отнесли игнорирование обидчика и отпор обидчику. Первый вариант не защищает, преследователь чувствует свою безнаказанность, а второй позволяет агрессору самому выставить себя жертвой. Также они указали на спорные решения, такие как попробовать поговорить с агрессором. Наиболее эффектив-

ным было признано обращение за внешней помощью.

Как показано в работе D. T. Nguyen и коллег 2025 г. [10], избегающие копинг-стратегии частично опосредуют связь между кибербуллингом и депрессией у вьетнамских подростков, в то время как социальная поддержка значительно смягчает этот косвенный эффект. Исследователи подчеркивают важность включения разработки позитивных стратегий совладания и укрепления социальной поддержки в меры, направленные на профилактику и лечение подростковой депрессии.

В работе P. J. Ranjith и коллег 2025 г. [19] среди мер против кибербуллинга предлагается как вмешательство на уровне школы и семьи, так и выработка жертвой собственных стратегий совладания.

Важную роль в преодолении последствий травли играют психологические факторы. Эмоциональный интеллект ослабляет негативное влияние кибербуллинга, уменьшая чувство одиночества, как показано в работе A. Shukla и S. C. Vikram 2023 г. [20].

В работе J. L. Solas-Martínez и коллег 2025 г. [8] рассматривается использование когнитивных и метакогнитивных стратегий обучения как фактора, снижающего риск участия в кибербуллинге в качестве как жертвы, так и агрессора.

Важно учитывать, что некоторые интуитивно понятные меры могут давать обратный эффект. Полное отключение ребенка от Интернета, хотя и кажется логичным решением для прекращения травли, на практике лишь усиливает изоляцию, подрывает доверие к взрослым и снижает вероятность обращения за помощью, согласно работе A. A. Бочавер и К. Д. Хломова 2014 г. [2].

Анализ литературы, посвященной стратегиям поведения свидетелей кибербуллинга, показывает отсутствие упоминаний о таком потенциальном действии, как обращение за помощью к взрослым (родителям или педагогам). Однако, как отмечают Е. А. Бенгина и С. А. Гришаева в работе 2018 г., данная стратегия рекомендуется в качестве эффективного способа действий для самих жертв кибербуллинга [1].

Методология. В данном исследовании приняли участие 251 школьник 5–11 классов Свердловской области.

Экспериментальная база исследования: одна из гимназий г. Екатеринбурга.

Возрастные характеристики респондентов: от 11 до 18 лет. Распределение респондентов по половому признаку: девочки – 59%, мальчики – 41%.

В качестве диагностических методик применялись:

1. Авторский опросник кибербуллинга.

2. Опросник диагностики межличностных отношений Лири (ДМО), адаптированный Л. Н. Собчик, приведенный в работах [6; 4].

Авторский опросник кибербуллинга включал в себя несколько блоков, посвященных:

- школьной травле;
- внутришкольному кибербуллингу (с участием учеников одного класса или школы в целом);
- внешкольному кибербуллингу (с вовлечением посторонних лиц либо направленный на них).

Каждый из этих блоков делился на пять частей, посвященных ролям:

- жертвы;
- агрессора;
- подстрекателя;
- рядового участника травли;
- свидетеля.

В рамках данной работы рассматриваются четыре блока:

- 1) жертва внутришкольного кибербуллинга;
- 2) свидетель внутришкольного кибербуллинга;
- 3) жертва внешкольного кибербуллинга;
- 4) свидетель внешкольного кибербуллинга.

линга.

Основное внимание уделено вопросам, касающимся эффективности методов защиты от кибербуллинга:

- по мнению жертвы;
- по мнению свидетелей.

Исследуемые методы противодействия кибербуллингу (выбранные на основе результатов, опубликованных в работе [5]):

- вмешательство родителей;
- вмешательство педагогов;
- отпор, который жертва дает обидчику;
- блокировка обидчика;
- игнорирование обидчика.

Методы математической статистики:

- критерий Краскела-Уоллиса (для определения различий между несколькими выборками);
- критерий Манна-Уитни (для определения различий между двумя выборками);
- метод углового преобразования Фишера (для определения достоверности различий между процентными долями двух выборок);
- критерий корреляции Пирсона (для определения связи между оценкой эффективности методов противодействия и типом межличностных отношений).

Результаты

Таблица 1

Средние и среднеквадратические значения оценки респондентами, принимавшими участие во внутришкольном или во внешкольном кибербуллинге в роли жертвы или свидетеля

		Эффективность вмешательства родителей	Эффективность вмешательства педагогов	Эффективность отпора обидчикам	Эффективность игнорирования обидчиков	Эффективность блокировки обидчиков
Жертвы внутришкольного кибербуллинга, N = 42	Среднее	1,02	0,69	0,83	0,95	1,24
	СКО	1,12	0,90	0,96	0,96	1,05
Свидетели внутришкольного кибербуллинга, N = 44	Среднее	1,05	0,84	1,27	1,16	1,39
	СКО	0,96	0,78	0,97	1,01	0,99
Жертвы внешкольного кибербуллинга, N = 20	Среднее	0,90	0,85	0,75	0,90	1,15
	СКО	0,97	0,99	0,85	0,85	1,14
Свидетели внешкольного кибербуллинга, N = 13	Среднее	0,85	0,77	1,31	1,31	1,46
	СКО	0,90	0,83	1,03	0,95	1,05

Как видно из таблицы 1, самая высокая оценка – у эффективности блокировки обидчиков в группе свидетелей внешкольного кибербуллинга, на втором месте – тот же показатель в группе свидетелей внутришкольного кибербуллинга, а самая низкая – у эффективности вмешательства педагогов в группе жертв внутришкольного кибербуллинга. Однако, чтобы делать вы-

воды, необходимо оценить значимость различий. Для этого был рассчитан критерий Краскела-Уоллиса.

В таблице 2 представлены результаты расчета значимости различий в оценке респондентами эффективности методов внутри групп жертв внутри- и внешкольного кибербуллинга, свидетелей внутри- и внешкольного кибербуллинга.

Таблица 2

**Статистический анализ различий в оценках эффективности
методов противодействия кибербуллингу с использованием критерия
Краскала-Уоллиса: внутригрупповое сравнение методов
и межгрупповое сравнение по каждому методу**

Сравнение оценок эффективности методов внутри ролевых групп: вмешательство родителей; вмешательство педагогов; отпор, даваемый жертвой; блокировка обидчика; игнорирование обидчика, критическое значение $\chi^2_{\text{крит}} = 7,779$ при $p < 0,1$, $\chi^2_{\text{крит}} = 9,488$ при $p < 0,05$				
Жертвы внутришкольного кибербуллинга, N = 42	Свидетели внутришкольного кибербуллинга, N = 44	Жертвы внешкольного кибербуллинга, N = 20	Свидетели внешкольного кибербуллинга, N = 13	
6,36	7,24	1,19	4,85	
Сравнение оценок эффективности каждого метода между ролевыми группами: жертва внутришкольного кибербуллинга; свидетель внутришкольного кибербуллинга; жертва внешкольного кибербуллинга; свидетель внешкольного кибербуллинга, $\chi^2_{\text{крит}} = 6,251$ при $p < 0,1$, $\chi^2_{\text{крит}} = 7,815$ при $p < 0,05$				
Эффективность вмешательства родителей	Эффективность вмешательства педагогов	Эффективность отпора обидчикам	Эффективность игнорирования обидчиков	Эффективность блокировки обидчиков
0.54	1.33	7.37	2.23	1.41

Примечание: значимые различия выделены жирным шрифтом.

Согласно данным, представленным в таблице 2, статистически значимые различия внутри групп (жертвы внутришкольного кибербуллинга, свидетели внутришкольного кибербуллинга, жертвы внешкольного кибербуллинга и свидетели внешкольного кибербуллинга) в оценках эффективности различных методов противодействия кибербуллингу отсутствуют. В частности, жертвы внутришкольного кибербуллинга демонстрируют сопоставимые оценки эффективности таких методов, как: вмешательство родителей; вмешательство педагогов; отпор обидчикам; игнорирование обидчиков; блокировка обидчиков. Аналогичная картина наблюдается и в других группах.

При этом межгрупповые сравнения выявили статистически значимые различия (на нулевом уровне значимости) только в оценках эффективности отпора обидчикам между жертвами и свидетелями как внутришкольного, так и внешкольного кибербуллинга. Однако нулевой уровень значимости не позволяет сделать однозначные выводы о наличии устойчивых различий в оценках эффективности данного метода между представителями разных групп. Для уточнения этого аспекта было проведено дополнительное попарное сравнение оценок эффективности отпора обидчикам между всеми исследуемыми группами с помощью критерия Манна-Уитни, см. таблицу 3.

Таблица 3

**Попарное сравнение оценок эффективности отпора обидчикам
между всеми исследуемыми группами с помощью критерия Манна-Уитни**

	Жертвы внутришкольного кибербуллинга, N = 42	Свидетели внутришкольного кибербуллинга, N = 44	Жертвы внешкольного кибербуллинга, N = 20
Свидетели внутришкольного кибербуллинга, N = 44	670 , $U_{\text{крит}} = 733$ при $p < 0,05$	–	–
Жертвы внешкольного кибербуллинга, N = 20	409,5, $U_{\text{крит}} = 310$ при $p < 0,05$	304 , $U_{\text{крит}} = 325$ при $p < 0,05$	–
Свидетели внешкольного кибербуллинга, N = 13	195,5, $U_{\text{крит}} = 189$ при $p < 0,05$	281, $U_{\text{крит}} = 199$ при $p < 0,05$	88,5, $U_{\text{крит}} = 84$ при $p < 0,05$

Согласно данным, представленным в таблице 3, оценки свидетелей внутришкольного кибербуллинга эффективности отпора обидчикам статистически значимо отличаются от оценок жертв как внутришкольного, так и внешкольного кибербуллинга ($p < 0,05$). Между остальными группами значимых различий не выявлено.

Полученные результаты демонстрируют, что свидетели внутришкольного кибер-

буллинга склонны оценивать эффективность отпора обидчикам достоверно выше по сравнению с жертвами обоих типов кибербуллинга. Отсутствие значимых различий между оценками жертв внутри- и внешкольного кибербуллинга и свидетелей внешкольного кибербуллинга, вероятно, объясняется недостаточным объемом выборки свидетелей внешкольного кибербуллинга.

Как уже говорилось во введении, анализ среднего значения не позволяет судить о том, что преобладает в ответах испытуемых – оценка «никогда», «редко», «часто»

или «всегда» и чем группы отличаются между собой по этим оценкам.

Результаты представлены на рисунках 1–9.

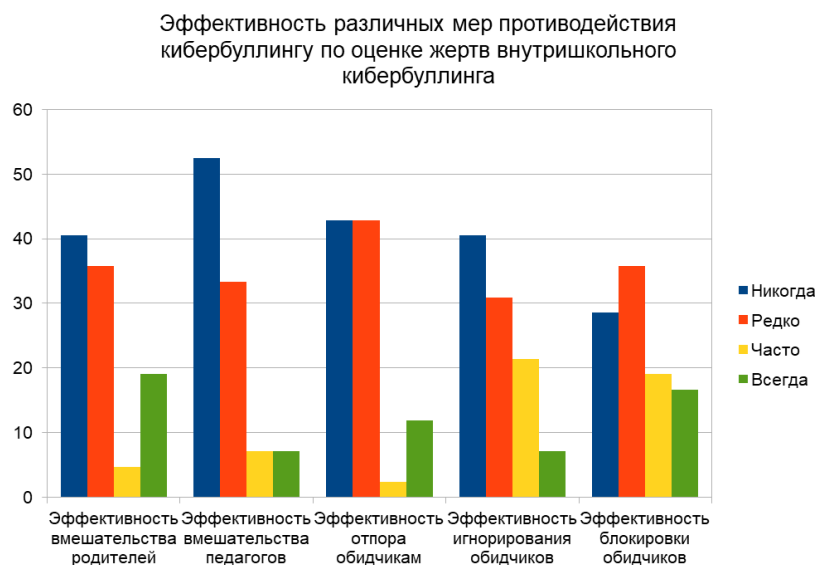


Рис. 1. Эффективность различных мер противодействия кибербуллингу по оценке жертв внутришкольного кибербуллинга: распределение процентных долей ответов

Как видно из рисунка 1, жертвы внутришкольного кибербуллинга наиболее часто дают эффективности методов противодействия кибербуллингу такие оценки, как «Редко» или «Никогда». Наибольший про-

цент высоких оценок («Часто» / «Всегда») наблюдается для «блокировки обидчиков», тогда как «вмешательство педагогов» и «отпор обидчикам» получают преимущественно низкие оценки.

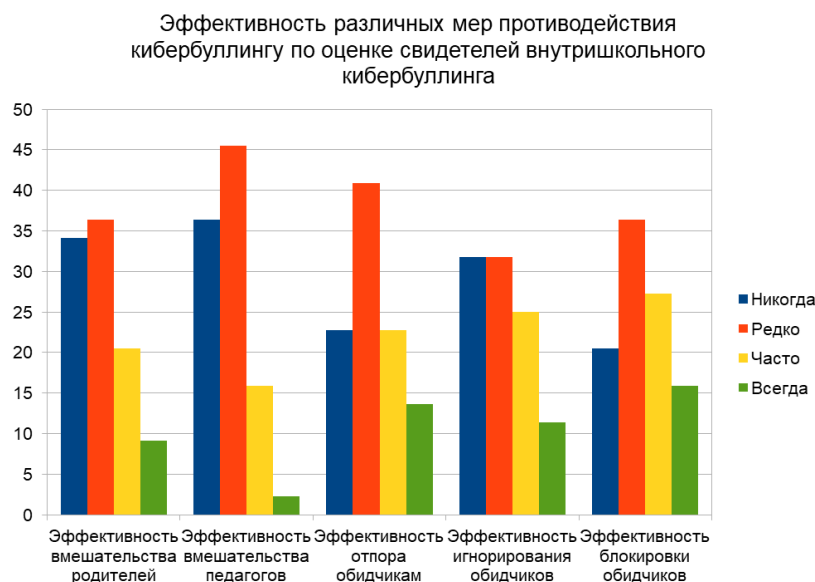


Рис. 2. Эффективность различных мер противодействия кибербуллингу по оценке свидетелей внутришкольного кибербуллинга: распределение процентных долей ответов

Как видно из рисунка 2, свидетели внутришкольного кибербуллинга чаще всего выбирают оценку «Редко» для методов вмешательства педагогов, блокировки обидчиков и отпора обидчикам. При этом блокировка обидчиков получает заметную долю оценок

«Часто». Оценки эффективности игнорирования распределены между категориями «Никогда» и «Редко» примерно поровну. Вмешательство родителей показывает аналогичную картину с вмешательством педагогов, с преобладанием оценки «Редко».

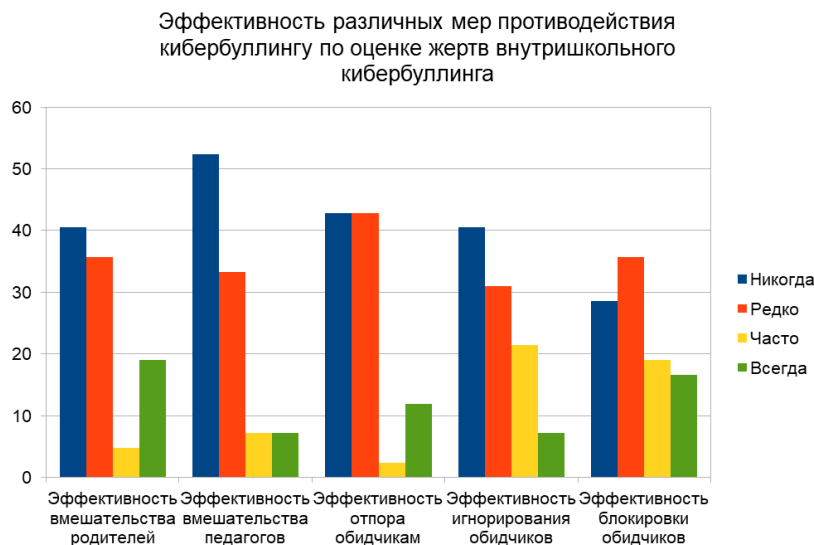


Рис. 3. Эффективность различных мер противодействия кибербуллингу по оценке жертв внешнего кибербуллинга: распределение процентных долей ответов

Согласно рисунку 3, жертвы внешнего кибербуллинга также чаще выбирают варианты «Редко» или «Никогда» для большинства методов. При оценке метода «блокировка обидчиков» доля оценок «Все-

гда» достигает 20%, что сопоставимо с долей 35% у ответов «Никогда» и «Редко». «Вмешательство педагогов» и «вмешательство родителей» получают наименьшую поддержку.

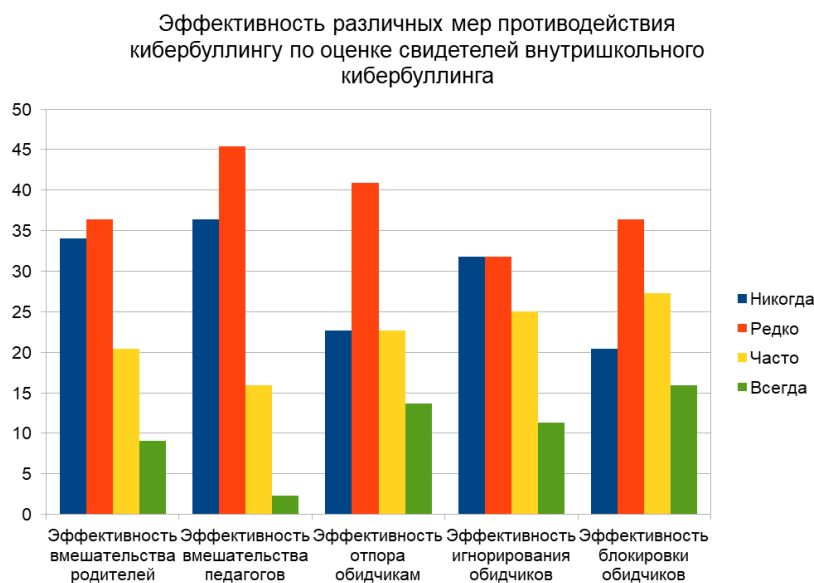


Рис. 4. Эффективность различных мер противодействия кибербуллингу по оценке свидетелей внешнего кибербуллинга: распределение процентных долей ответов

Как видно из рисунка 4, свидетели внешнего кибербуллинга наиболее высоко оценивают эффективность «блокировки обидчиков» и «игнорирования», с пиком оценок в категории «Часто». При этом оценки «отпора обидчикам» достигают

максимальных значений в категории «Редко». Методы с участием третьих лиц – «вмешательство родителей» и «вмешательство педагогов» – получают преимущественно низкие оценки, с преобладанием вариантов «Никогда» и «Редко».

Таблица 4

**Сравнение оценок эффективности методов внутри ролевых групп:
вмешательство родителей; вмешательство педагогов; отпор,
даваемый жертвой; игнорирование обидчика.**

Только значимые значения. $\varphi^*_{\text{крит}} = 1,64$ при $p < 0,05$, $\varphi^*_{\text{крит}} = 2,31$ при $p < 0,01$

	Жертвы внутришкольного кибербуллинга, N = 42	Свидетели внутришкольного кибербуллинга, N = 44	Жертвы внешкольного кибербуллинга, N = 20
Свидетели внутришкольного кибербуллинга, N = 44	Эффективность вмешательства родителей. «Часто», 2,31	—	—
	Эффективность отпора обидчикам. «Часто», 3,17		
Жертвы внешкольного кибербуллинга, N = 20	—	Эффективность отпора обидчикам. «Никогда», 1,77	—
		Эффективность блокировки обидчиков. «Часто», 1,69	
Свидетели внешкольного кибербуллинга, N = 13	—	—	Эффективность вмешательства педагогов. «Всегда», 1,81
			Эффективность блокировки обидчиков. «Часто», 1,95

Примечание: в оценках эффективности игнорирования обидчиков не было выявлено значимых различий между группами, поэтому данный метод не был включен в таблицу 4.

Анализ выявил устойчивые различия между группами. Свидетели внутришкольного кибербуллинга чаще жертв внутришкольного кибербуллинга считают эффективным вмешательство родителей, демонстрируя более высокую оценку этого метода (различия по оценке «Часто»). Они же склонны выше оценивать и самостоятельный отпор обидчикам по сравнению с теми, кто непосредственно сталкивался с травлей (различия в оценках «Часто» между свидетелями и жертвами внутришкольного кибербуллинга).

Анализ данных показывает, что свидетели внутришкольного кибербуллинга реже выбирают оценку «Никогда» для метода отпора обидчикам по сравнению с жертвами внешкольного кибербуллинга. При этом при оценке метода блокировки обидчиков свидетели внутришкольного кибербуллинга чаще выбирают оценку «Часто», чем жертвы внешкольного кибербуллинга.

Свидетели внешкольного кибербуллинга демонстрируют более высокий процент

оценок «Всегда» для метода вмешательства педагогов по сравнению с жертвами внешкольного кибербуллинга. Также свидетели внешкольного кибербуллинга при оценке эффективности метода блокировки обидчиков чаще выбирают оценку «Часто», чем жертвы внешкольного кибербуллинга.

Что касается игнорирования, оценки этого метода остаются умеренными и сравнительно одинаковыми во всех группах, без существенных расхождений между жертвами и свидетелями. Наибольшие различия между ролевыми группами наблюдаются именно в оценке социального посредничества взрослых (вмешательство родителей и педагогов) и прямого противодействия (отпор), тогда как технические и пассивные стратегии воспринимаются более единообразно.

Такой характер распределения оценок отражает разницу в восприятии эффективности защиты в зависимости от вовлеченности в ситуацию кибербуллинга.

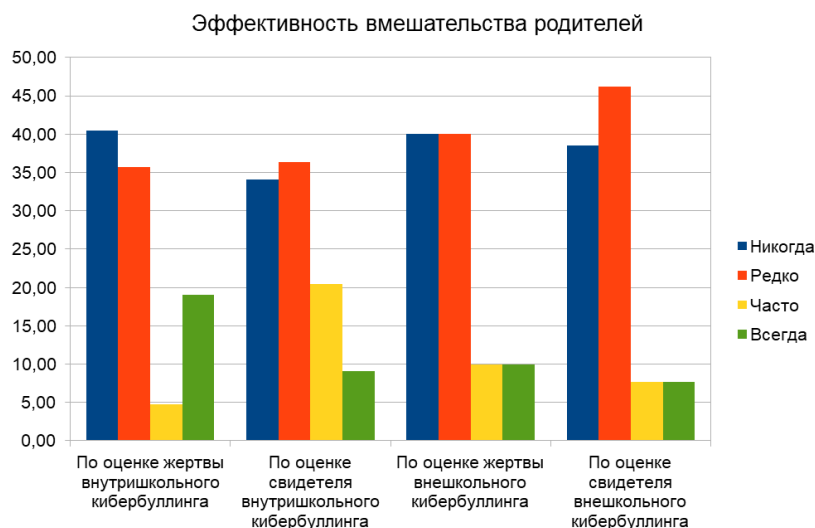


Рис. 5. Эффективность вмешательства родителей по оценке различных ролевых групп

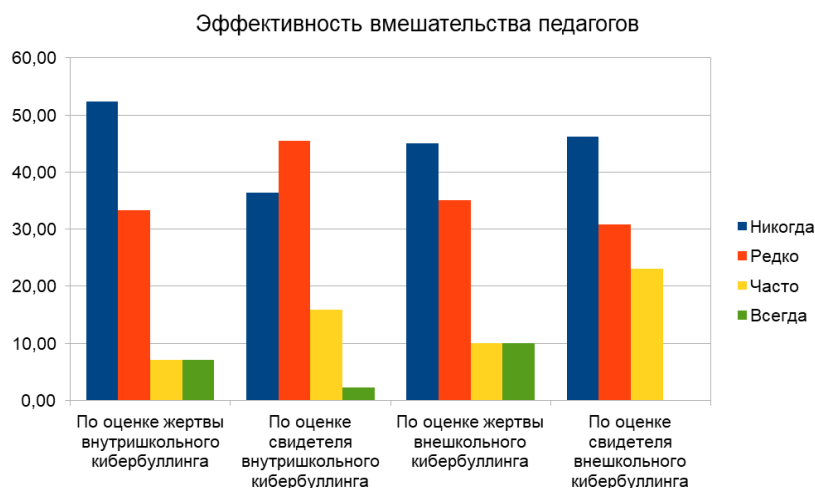


Рис. 6. Эффективность вмешательства педагогов по оценке различных ролевых групп

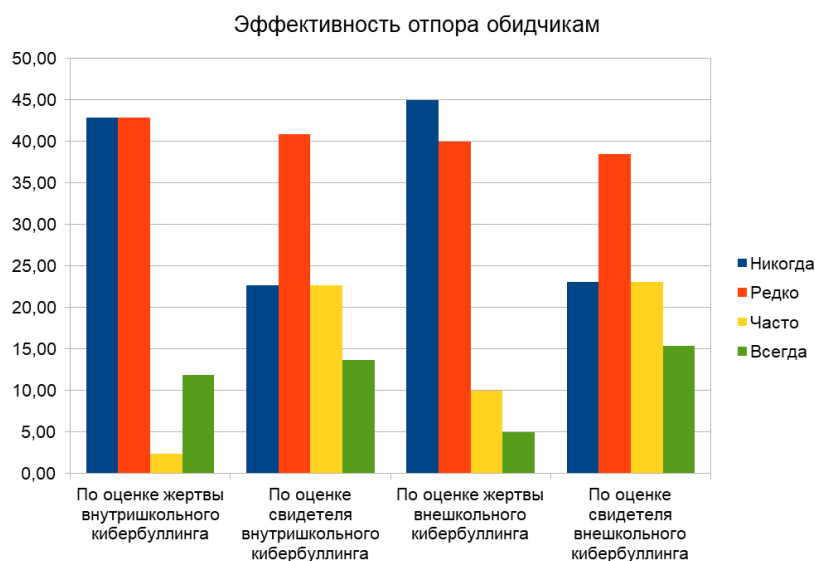


Рис. 7. Эффективность отпора обидчикам по оценке различных ролевых групп

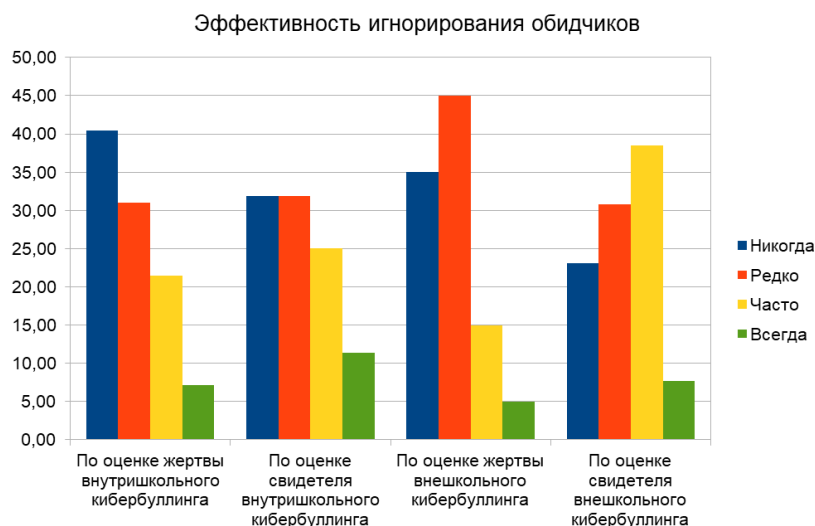


Рис. 8. Эффективность игнорирования обидчиков по оценке различных ролевых групп

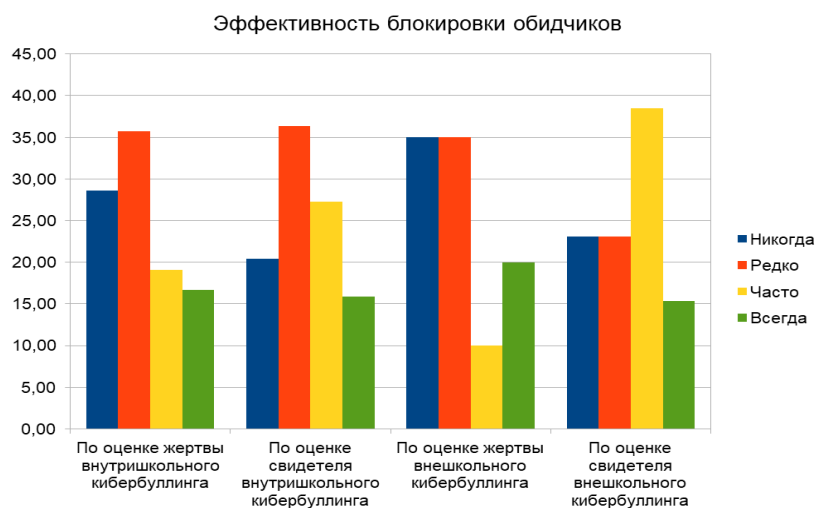


Рис. 9. Эффективность блокировки обидчиков по оценке различных ролевых групп

Таблица 5

Сравнение оценок эффективности каждого метода между ролевыми группами: жертва внутришкольного кибербуллинга; свидетель внутришкольного кибербуллинга; жертва внешкольного кибербуллинга; свидетель внешкольного кибербуллинга. Только значимые значения.

$\varphi^*_{\text{крит}} = 1,64$ при $p < 0,05$, $\varphi^*_{\text{крит}} = 2,31$ при $p < 0,01$

	Эффективность вмешательства родителей	Эффективность вмешательства педагогов	Эффективность отпора обидчикам	Эффективность игнорирования обидчиков
1	2	3	4	5
Эффективность вмешательства педагогов	Жертва внутришкольного кибербуллинга. «Всегда», 1,66	—	—	—
Эффективность отпора обидчикам	—	Свидетель внешкольного кибербуллинга. «Всегда», 2,06	—	—

1	2	3	4	5
Эффективность игнорирования обидчиков	Жертва внутришкольного кибербуллинга. «Часто», 2,39 «Всегда», 1,66	Жертва внутришкольного кибербуллинга. «Часто», 1,93	—	—
	Свидетель внешкольного кибербуллинга. «Часто», 1,98	Свидетель внутришкольного кибербуллинга. «Всегда», 1,81		
Эффективность блокировки обидчиков	Свидетель внешкольного кибербуллинга. «Часто», 1,98	Свидетель внутришкольного кибербуллинга. «Никогда», 1,67 «Всегда», 2,43	Жертва внутришкольного кибербуллинга. «Часто», 2,72	Жертва внутришкольного кибербуллинга. «Часто», 2,99
		Свидетель внешкольного кибербуллинга. «Всегда», 2,06		

Примечание: в оценках эффективности различных номеров внутри группы «жертвы внешкольного кибербуллинга» не было выявлено значимых различий между методами, поэтому данная группа не была включена в таблицу 5.

На основании данных таблицы 5, а также представленных на рисунках 5–9, можно сделать следующие выводы. В группе «Жертва внутришкольного кибербуллинга» параметр «Эффективность блокировки обидчиков» демонстрирует более высокую долю оценки «Часто» по сравнению с параметрами «Эффективность отпора обидчикам» и «Эффективность игнорирования обидчиков». При этом параметр «Эффективность игнорирования обидчиков» показывает более высокую долю оценки «Часто», чем «Эффективность вмешательства педагогов». Сравнение параметров «Эффективность вмешательства родителей» и «Эффективность игнорирования обидчиков» выявляет, что оценка «Часто» чаще отмечается для игнорирования, тогда как оценка «Всегда» чаще отмечается для вмешательства родителей.

В группе «Свидетель внутришкольного кибербуллинга» параметр «Эффективность блокировки обидчиков» имеет меньшую долю оценки «Никогда» и большую долю оценки «Всегда» по сравнению с параметром «Эффективность вмешательства педагогов». При сравнении параметров «Эффективность вмешательства педагогов» и «Эффективность игнорирования обидчиков» оценка «Всегда» чаще отмечается для вмешательства педагогов.

В группе «Жертва внешкольного кибербуллинга» значимых различий между указанными параметрами не выявлено.

В группе «Свидетель внешкольного кибербуллинга» параметр «Эффективность блокировки обидчиков» показывает более

высокую долю оценки «Всегда» по сравнению с параметром «Эффективность вмешательства педагогов». Параметр «Эффективность отпора обидчикам» имеет более высокую долю оценки «Всегда» по сравнению с тем же параметром «Эффективность вмешательства педагогов». При этом параметр «Эффективность блокировки обидчиков» демонстрирует более высокую долю оценки «Часто» по сравнению с параметром «Эффективность вмешательства родителей». Наконец, параметр «Эффективность игнорирования обидчиков» показывает более высокую долю оценки «Часто» по сравнению с параметром «Эффективность вмешательства родителей».

Между параметрами «Эффективность отпора обидчикам» и «Эффективность игнорирования обидчиков», а также между «Эффективность отпора обидчикам» и «Эффективность вмешательства родителей» значимых различий не выявлено ни в одной из анализируемых групп.

Далее была установлена корреляционная связь между оценкой эффективности метода противодействия кибербуллингу и типом межличностного общения, определенным по опроснику ДМО Лири в адаптации Л. С. Собчик. Данные по результатам измерения типа межличностного общения опубликованы в предыдущих работах коллектива, поэтому в настоящей статье приводиться не будут. В таблице 6 указаны значимые корреляции между средними оценками эффективности каждого метода внутри групп и типом межличностного общения.

Таблица 6

**Значимые корреляции Пирсона между эффективностью
противодействия кибербуллингу и типами межличностного общения
(ДМО Лири, адаптация Л. Н. Собчик)**

Ролевая группа участников кибербуллинга	Тип межличностного общения	Метод противодействия кибербуллингу	Значение корреляции	Критическое значение и уровень значимости
Жертва внутришкольного кибербуллинга, N = 42	–			
Свидетель внутришкольного кибербуллинга, N = 44	Блокировка обидчиков	II октант «Независимый – доминирующий»	0,41	$\Gamma_{\text{крит}} = 0,38$ $p < 0,01$
Жертва внешкольного кибербуллинга, N = 20	Вмешательство педагогов	II октант «Независимый – доминирующий»	0,46	$\Gamma_{\text{крит}} = 0,44$ $p < 0,05$
		VII октант «Сотрудничающий – конвенционный»	0,50	
		VIII октант «Ответственный – великодушный»	0,45	
	Блокировка обидчиков	IV октант «Недоверчивый – скептический»	0,52	
Свидетель внешкольного кибербуллинга, N = 13	–			

В таблице 6 описаны значимые корреляции Пирсона между оценками эффективности методов противодействия кибербуллингу и типами межличностного общения, измеренными с помощью опросника ДМО Лири в адаптации Л. Н. Собчик.

Для группы «Свидетель внутришкольного кибербуллинга» обнаружена корреляция между методом «Блокировка обидчиков» и II октантом «Независимый – доминирующий».

В группе «Жертва внешкольного кибербуллинга» выявлены корреляции:

– метод «Вмешательство педагогов» связан с II октантом «Независимый – доминирующий», VII октантом «Сотрудничающий – конвенциональный» и VIII октантом «Ответственный – великодушный»;

– метод «блокировка обидчиков» коррелирует с IV октантом «Недоверчивый – скептический».

Для групп «Жертва внутришкольного кибербуллинга» и «Свидетель внешкольного кибербуллинга» значимых корреляций не зафиксировано.

Обсуждения. Анализ различий средних оценок эффективности методов внутри и между группами выявил, что свидетели внутришкольного кибербуллинга склонны оценивать эффективность отпора обидчикам выше, чем жертвы – как внутришкольного, так и внешкольного кибербуллинга. Это различие подтверждается статистически значимыми результатами, представленными в таблицах.

Примечательно, что подобный разрыв в оценках наблюдается только для метода отпора. Как отмечено в работе Н. Machacko-

ва и коллег 2013 г. [13], активные конфронтационные стратегии (мечь, открытый конфликт) действительно оказываются наименее эффективными, что может объяснять скептическое отношение жертв к методу отпора. Это согласуется с данными обзора в работе Q. Chen и коллег 2024 г. [24] и T. Doğan и коллег в работе 2023 г. [23], где подчеркивается низкая эффективность конфронтации. При этом технические методы (блокировка), получившие высокие оценки в исследовании, подтверждаются выводами в работе [13] как универсально применимые. Это создает контраст между восприятием активных и технических стратегий. Такой контраст особенно важен в контексте ролевых различий. Следует заметить, что в отношении таких методов, как блокировка, игнорирование и социальное посредничество взрослых значимых различий между группами не выявлено. Это позволяет предположить, что именно активное сопротивление становится предметом расхождений в восприятии между жертвами и свидетелями.

Полученные количественные данные демонстрируют устойчивый разрыв в оценках эффективности отпора между жертвами и свидетелями, что требует дальнейшего изучения с привлечением качественных методов.

Естественно, ограничением интерпретации остается небольшой размер отдельных подгрупп, что требует осторожности при обобщении результатов. Однако выявленная закономерность указывает на важность учета ролевой позиции при оценке эффективности именно активных методов противодействия кибербуллингу.

При анализе различий в распределении процентных долей тех или иных оценок эффективности различных методов противодействия эффективности между группами полученные данные позволяют выявить несколько устойчивых закономерностей в восприятии эффективности различных методов противодействия кибербуллингу. Наиболее выраженные различия наблюдаются между группами свидетелей и жертв, причем свидетели последовательно демонстрируют более оптимистичные оценки независимо от типа кибербуллинга (внутришкольного / внешкольного).

Свидетели обоих типов кибербуллинга демонстрируют более высокую оценку эффективности активных методов противодействия (блокировка, отпор) по сравнению с жертвами. Одновременно свидетели склонны выше оценивать и социальное посредничество взрослых, что может свидетельствовать о различном восприятии ситуации в зависимости от роли участника.

Жертвы, особенно внешкольного кибербуллинга, проявляют наибольший скепсис в отношении всех методов противодействия. Этот скепсис контрастирует с данными международных исследований, где социальное посредничество рассматривается как ключевой элемент противодействия кибербуллингу. Как показано в обзоре S. Pergen и коллег 2012 г., вмешательство взрослых рекомендуется в качестве эффективной стратегии (подчеркивается роль родителей и педагогов в снижении рисков) [21], а T. Doğan и коллеги [23] отмечают, что школьники часто рассматривают обращение за внешней помощью как действенный метод. Таким образом, расхождение между данными разных исследований требует дополнительного изучения.

Наименьшие различия между группами наблюдаются в оценке игнорирования, что позволяет предположить его восприятие как универсального, но не самого эффективного метода. Эти результаты частично противоречат данным обзора в работе [10], где отмечается ограниченность избегающих стратегий. В целом полученные результаты подчеркивают важность учета ролевой позиции при разработке стратегий противодействия.

Проведенный анализ различий в распределении процентных долей тех или иных оценок эффективности различных методов противодействия эффективности внутри групп выявил различия в оценках эффективности методов противодействия кибербуллингу среди участников исследования. Наблюдаются устойчивые закономерности в восприятии различных способов защиты.

Метод «блокировка обидчиков» получает относительно высокие оценки эффективности в большинстве исследуемых групп, что подтверждается статистическими показателями ($\varphi^* > 1,64$). В группе «свидетелей внешкольного кибербуллинга» данный метод показывает более высокие оценки по категориям «Часто» и «Всегда» по сравнению с некоторыми другими методами.

Социальное посредничество взрослых демонстрирует вариативность оценок в зависимости от ролевой позиции участников. Свидетели в целом оценивают эти методы несколько выше, чем жертвы, особенно в ситуациях «внешкольного кибербуллинга».

Сравнение оценок «отпора обидчикам», «игнорирования» и «родительского вмешательства» не показало статистически значимых различий ($\varphi^* < 1,64$) между этими методами ни в одной из анализируемых групп. Это подтверждается данными таблицы 5 и визуальным анализом рисунков.

Отдельно стоит упомянуть, что жертвы внешкольного кибербуллинга оценивают все методы как одинаково малоэффективные. Это может объясняться особенностями внешкольного контекста: трудностью идентификации обидчиков и отсутствием четких механизмов вмешательства.

Анализ связи между эффективностью противодействия кибербуллингу и типами межличностного общения (по ДМО Лири в адаптации Л. Н. Собчик) выявил характерные закономерности. У свидетелей внутришкольного кибербуллинга с доминирующим типом поведения (II октант) отмечается более высокая оценка эффективности блокировки обидчиков. Для жертв внешкольного кибербуллинга прослеживается взаимосвязь между оценкой эффективности вмешательства педагогов и такими характеристиками, как независимость (II октант), склонность к сотрудничеству (VII октант) и ответственность (VIII октант), тогда как их недоверчивость (IV октант) коррелирует с предпочтением метода блокировки. В других исследуемых группах значимых связей между типами межличностного общения и оценкой эффективности методов противодействия не обнаружено, что может свидетельствовать об отсутствии выраженной зависимости между этими факторами.

Заключение. Настоящее исследование было направлено на сравнительный анализ субъективных оценок эффективности методов противодействия кибербуллингу среди жертв и свидетелей, а также выявление связи этих оценок с индивидуально-психологическими особенностями участников. Полученные результаты позволили не только достичь поставленной цели, но и выявить значимые закономерности в вос-

приятии различных стратегий защиты.

Первая гипотеза нашла подтверждение в выявлении статистически значимых различий между жертвами и свидетелями кибербуллинга в оценке эффективности методов противодействия, особенно в отношении активных стратегий. Свидетели достоверно чаще оценивали отпор как эффективный метод по сравнению с жертвами, что подчеркивает роль ролевой позиции в восприятии сопротивления. Различия в оценках технических и пассивных стратегий оказались менее выраженными.

Вторая гипотеза также получила эмпирическое обоснование: технические методы (блокировка) и пассивные стратегии (игнорирование) действительно получили более высокие оценки эффективности по сравнению с социальным посредничеством взрослых (вмешательство родителей и педагогов), особенно среди жертв кибербуллинга. Блокировка обидчиков была оценена как наиболее действенный метод во всех группах, что согласуется с универсальностью технических решений. При этом жертвы, особенно внешкольного кибербуллинга, демонстрировали скептицизм в отношении активных и социальных стратегий, что подчеркивает важность учета контекста и ролевой позиции при выборе методов противодействия. Эти результаты подтверждают, что субъективное восприятие эффективности стратегий варьируется в зависимости от роли и контекста травли.

Что касается третьей гипотезы, то ее подтверждение оказалось ограниченным: корреляционный анализ выявил, что жертвы внешкольного кибербуллинга с доминирующим (II октант) и сотрудничающим (VII, VIII октанты) типами межличностного общения действительно выше оценивали социальное посредничество (вмешательство педагогов), а недоверчивые участники (IV октант) предпочитали технические методы (блокировку). Однако для других групп (например, жертв внутришкольного кибербуллинга) значимых связей между типом общения и выбором стратегий не обнаружено, что указывает на ограниченность гипотезы определенными контекстами. Таким образом, связь между психологическими особенностями и предпочитаемыми методами защиты проявляется избирательно, в зависимости от роли и условий кибербуллинга.

Учитывая выявленные закономерности, можно сформулировать следующие практические рекомендации. Жертвы кибербуллинга демонстрируют скептицизм в отношении социального посредничества взрослых, что требует установления доверительного контакта без обесценивания их переживаний. Особое значение здесь при-

обретает помощь в осознании и закреплении успешных стратегий поведения, преодолении искажений восприятия, вызванных травмирующим опытом, что может реализовываться через специальные тренинги по развитию рефлексии.

Технические методы (блокировка), получившие высокие оценки, могут стать отправной точкой для восстановления чувства контроля.

Свидетели кибербуллинга играют ключевую роль в формировании социального контекста, который либо поддерживает, либо пресекает агрессию. Это делает необходимой специальную работу с ними – наравне с жертвами. Как будет показано далее, их оценка эффективности методов противодействия зависит не только от ролевой позиции, но и от индивидуально-психологических особенностей (например, типа межличностного общения).

Особую проблему представляет разрыв в восприятии активного сопротивления: свидетели (особенно внутришкольного кибербуллинга) склонны переоценивать готовность жертв дать отпор, тогда как сами жертвы часто недооценивают свою способность противостоять травле. Это противоречие в восприятии указывает на необходимость:

- 1) для свидетелей – обучения корректным способам поддержки, создания безопасных механизмов сообщения о травле и преодоления стереотипов о «легкости» сопротивления;

- 2) для жертв – развития навыков распознавания успешных стратегий поведения и преодоления искажений восприятия, вызванных травмирующим опытом.

Для жертв внешкольного кибербуллинга особенно важны три компонента: техническая помощь, четкие алгоритмы действий при анонимных атаках и психологическая поддержка. Практическая реализация может включать специальные тренинги, направленные на развитие рефлексии и объективной оценки собственных действий в ситуациях кибербуллинга.

Универсальное восприятие игнорирования как умеренно эффективного метода подтверждает, что оно может быть полезным на начальных этапах, но не должно рассматриваться как исчерпывающее решение. В целом подход к противодействию кибербуллингу должен быть гибким и учитывать как объективные возможности разных методов, так и субъективное восприятие их эффективности теми, кто столкнулся с травлей.

Для педагогов, работающих с проблемой кибербуллинга, важно учитывать выявленные закономерности в зависимости от

типа межличностного общения учащихся.

Возвращаясь к вопросу о свидетелях внутришкольного кибербуллинга, обратимся к индивидуальным различиям: при работе со свидетелями внутришкольного кибербуллинга, у которых преобладает доминирующий тип поведения (II октант), стоит акцентировать внимание на технических методах противодействия, таких как блокировка обидчиков. Поскольку эти учащиеся склонны оценивать такой способ как наиболее эффективный, полезно обучать их алгоритмам быстрого реагирования в цифровой среде, не дожидаясь эскалации конфликта.

Работа со свидетелями внутришкольного кибербуллинга особенно важна, поскольку их реакция может как усугубить, так и остановить травлю. Параллельно с техническими навыками важно развивать у этих учащихся эмпатию и готовность поддерживать жертву. Формирование активной позиции свидетелей, направленной на сообщение о случаях буллинга и коллективное неприятие агрессии, способствует созданию безопасной среды, где кибербуллинг не остается безнаказанным.

Для жертв внешкольного кибербуллинга ключевым аспектом становится персонализированный подход. Учащиеся с выраженной независимостью (II октант), склонностью к сотрудничеству (VII октант) и ответственностью (VIII октант) выше оценивают эффективность вмешательства педагогов. Это означает, что для них важно создавать доверительную коммуникацию, пред-

лагая четкие и структурированные формы поддержки, включая посредничество в конфликтах. В то же время, если жертва демонстрирует недоверчивость (IV октант), педагогу следует уважать ее выбор в пользу блокировки, но при этом мягко предлагать дополнительные стратегии, например обучение цифровой гигиене или эмоциональной самозащите.

В остальных случаях, где значимых связей не обнаружено, рекомендуется придерживаться универсальных, но гибких методов: мониторинг психологического климата в классе, открытые обсуждения проблем кибербуллинга без давления на учащихся и развитие общей медиаграмотности. Важно помнить, что отсутствие корреляции не отменяет необходимости профилактики, но указывает на то, что выбор стратегий должен опираться на другие факторы – например, возраст, специфику платформ или тяжесть инцидентов.

Таким образом, эффективное противодействие кибербуллингу требует учета фундаментального расхождения в восприятии жертв и свидетелей, а также разработки адресных стратегий, компенсирующих как недооценку жертвами собственных возможностей, так и переоценку свидетелями легкости сопротивления. Ключевым становится сочетание технических решений с психолого-педагогической работой, учитывающей ролевые позиции и индивидуальные особенности всех участников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенгина, Е. А. Кибербуллинг как новая форма угрозы психологическому здоровью личности подростка / Е. А. Бенгина, С. А. Гришаева // Вестник университета. – 2018. – № 2. – С. 153–157. – EDN YUPICD.
2. Бочавер, А. А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11, № 3. – С. 177–191. – EDN TWHXXF.
3. Бочкарева, Е. В. Теоретико-правовые аспекты кибербуллинга / Е. В. Бочкарева, Д. А. Стренин // Всероссийский криминологический журнал. – 2021. – Т. 15, № 1. – С. 91–97. – DOI: 10.17150/2500-4255.2021.15(1).91-97. – EDN ZZGHLR.
4. Глуханюк, Н. С. Практикум по психодиагностике : учеб. пособие / Н. С. Глуханюк. – 4-е изд., стер. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2009. – 320 с.
5. Назаров, В. Л. Картина школьной травли и кибербуллинга глазами школьников / В. Л. Назаров, Н. В. Авербух, А. В. Буйначева // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 6. – С. 157–171. – DOI: 10.26170/2079-8717_2022_06_20. – EDN NWSCLS.
6. Собчик, Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. – Санкт-Петербург : Издательство «Речь», 2017. – 479 с.
7. Солдатова, Г. У. Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания / Г. У. Солдатова, А. Н. Ярмина // Национальный психологический журнал. – 2019. – Т. 3, № 3 (35). – С. 17–31. – DOI: 10.11621/npj.2019.0303. – EDN RGLIIO.
8. Bullying and cyberbullying is associated with low levels of cognitive and metacognitive learning strategies in young people / J. L. Solas-Martínez, M. J. De la Torre-Cruz, A. Rusillo-Magdaleno, E. J. Martínez-López // Frontiers in Psychology. – 2025. – Vol. 16. – DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1569400.
9. Bystanders' behaviours and associated factors in cyberbullying / J. Panumaporn, S. Hongsangunsri, W. Atsariyasing, K. Kiatrungrit // General Psychiatry. – 2020. – Vol. 33, no. 3. – P. e100187. – DOI: 10.1136/gpsych-2019-100187. – EDN RUGBZW.
10. Cyberbullying and Depression in Vietnamese Adolescents: The Role of Avoidant Coping and Social Support / D. T. Nguyen, B. T. N. Nguyen, N. Ph. H. Nguyen et al. // Journal of Technology in Behavioral Science. – 2025. – DOI: 10.1007/s41347-025-00535-w. – EDN INNDVU.

11. Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries / E. Menesini, A. Nocentini, B. E. Palladino et al. // *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*. – 2012. – Vol. 15, no. 9. – P. 455–463. – DOI: 10.1089/cyber.2012.0040.
12. Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils / P. K. Smith, J. Mahdavi, M. Carvalho et al. // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 2008. – Vol. 49, no. 4. – P. 376–385.
13. Effectiveness of coping strategies for victims of cyberbullying / H. Machackova, A. Cerna, A. Sevcikova et al. // *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. – 2013. – Vol. 7, no. 3. – P. 1–12. – DOI: 10.5817/CP2013-3-5.
14. Erbiçer, E. S. Cyberbullying among adolescents in Turkey: The relationship between coping strategies and cyberbullying perpetration / E. S. Erbiçer, E. Toprak, A. Metin // *Child and Adolescent Mental Health*. – 2023. – Vol. 28, no. 1. – P. 67–75. – DOI: 10.1111/camh.12622. – EDN OWJLOQ.
15. Kizza, P. J. Unmasking the Cyberbully: Understanding the Psychological and Social Dynamics behind Online Abuse / P. J. Kizza // *Research Invention Journal of Law, Communication and Languages*. – 2024. – Vol. 3, no. 3. – P. 119–123.
16. Nazarov, V. L. Features of propaganda and manipulation in the modern information space of new media / V. L. Nazarov, E. V. Gorbunov, N. S. Kolegova // *Culture, Personality, Society in the Conditions of Digitalization: Methodology and Experience of Empirical Research : XXIII International Conference named after professor L. N. Kogan, Ekaterinburg, 19–21 марта 2020 года*. – Ekaterinburg : Институт современных технологий управления, 2020. – P. 319–324. – EDN TDWFAT.
17. Network Anonymity and Cyberbullying among Chinese Adolescents: A Moderated Mediation Model / L. Zhao, Y. Wu, X. Huang, L. Zhang // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2022. – Vol. 19, no. 2. – P. 637. – DOI: 10.3390/ijerph19020637. – EDN INAEPR.
18. Olweus, D. School bullying: Development and some important challenges / D. Olweus // *Annual Review of Clinical Psychology*. – 2013. – Vol. 9. – P. 751–780. – DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516.
19. Ranjith, P. Ja. Development and validation of school-based intervention on cyberbullying for adolescents / P. Ja. Ranjith, M. N. Vranda, M. T. Kishore // *Indian Journal of Psychiatry*. – 2025. – Vol. 67, no. 2. – P. 252–255. – DOI: 10.4103/indianjpsychiatry.indianjpsychiatry_777_23. – EDN OKGSEU.
20. Shukla, A. Association Between Cyberbullying Victimization and Loneliness Among Adolescents: The Role of Coping Strategies and Emotional Intelligence / A. Shukla, S. C. Vikram // *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*. – 2023. – Vol. 13, no. 1. – P. 1–19. – DOI: 10.4018/IJCBPL.330586.
21. Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools / S. Perren, L. Corcoran, H. Cowie et al. // *International Journal of Conflict and Violence*. – 2012. – Vol. 6, no. 2. – P. 283–292.
22. The efficacy of the Friendly Attac serious digital game to promote prosocial bystander behavior in cyberbullying among young adolescents: A cluster-randomized controlled trial / A. DeSmet, S. Bastiaenssens, K. Van Cleemput et al. // *Computers in Human Behavior*. – 2018. – Vol. 78. – P. 336–347. – DOI: 10.1016/j.chb.2017.10.011.
23. The Perspective of School-Age Adolescents on Cyberbullying in Türkiye: A Qualitative Study / T. Doğan, E. S. Erbiçer, E. Akin et al. // *Child Indicators Research*. – 2023. – Vol. 16, no. 6. – P. 2581–2607. – DOI: 10.1007/s12187-023-10072-8. – EDN DIKWLN.
24. Validation of the Chinese version of the coping strategies for victims of cyberbullying scale / Q. Chen, Z. Lu, B. Liu et al. // *BMC Psychology*. – 2024. – Vol. 12, no. 1. – P. 259. – DOI: 10.1186/s40359-024-01766-x. – EDN ERSGQU.

REFERENCES

1. Bengina, E. A., Grishaeva, S. A. (2018). Kiberbulling kak novaya forma ugrozy psikhologicheskomu zdor'yu lichnosti podrostka = Cyberbullying as a new form of threat to the psychological health of a teenager's personality. *Bulletin of the University*, 2, 153–157. EDN YUPICD.
2. Bocharov, A. A., Khlomov, K. D. (2014). Kiberbulling: travlya v prostranstve sovremennykh tekhnologiy = Cyberbullying: Harassment in the space of modern technologies. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 11(3), 177–191. EDN TWHXXF.
3. Bochkareva, E. V., Strenin, D. A. (2021). Teoretiko-pravovye aspekty kiberbullinga = Theoretical and legal aspects of cyberbullying. *All-Russian Journal of Criminology*, 15(1), 91–97. DOI: 10.17150/2500-4255.2021.15(1).91-97. EDN ZZGHLR.
4. Glukhanyuk, N. S. (2009). Praktikum po psikhodiagnostike = Workshop on psychodiagnostics. 4th edition. Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK, 320 p.
5. Nazarov, V. L., Averbukh, N. V., Buinacheva, A. V. (2022). Kartina shkol'noy travli i kiberbullinga glazami shkol'nikov = The picture of school bullying and cyberbullying through the eyes of schoolchildren. *Pedagogical Education in Russia*, 6, 157–171. DOI: 10.26170/2079-8717_2022_06_20. EDN NWSCLS.
6. Sobchik, L. N. (2017). Psikhologiya individual'nosti. Teoriya i praktika psikhodiagnostiki = Psychology of individuality. Theory and practice of psychodiagnostics. Saint Petersburg: Rech Publishing House, 479 p.
7. Soldatova, G. U., Yarmina, A. N. (2019). Kiberbulling: osobennosti, rolevaya struktura, detsko-roditel'skie otnosheniya i strategii sovladaniya = Cyberbullying: Features, role structure, child-parent relations, and coping strategies. *National Psychological Journal*, 3, 3(35), 17–31. DOI: 10.11621/npj.2019.0303. EDN RGLIIO.
8. Solas-Martínez, J. L., De la Torre-Cruz, M. J., Rusillo-Magdaleno, A., Martínez-López, E. J. (2025). Bullying and cyberbullying is associated with low levels of cognitive and metacognitive learning strategies in young people. *Frontiers in Psychology*, 16. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1569400.

9. Panumaporn, J., Hongsanguansri, S., Atsariyasing, W., Kiatrungrit, K. (2020). Bystanders' behaviours and associated factors in cyberbullying. *General Psychiatry*, 33(3), e100187. DOI: 10.1136/gpsych-2019-100187. EDN RUGBZW.
10. Nguyen, D. T., Nguyen, Be. T. N., Nguyen, N. Ph. H. et al. (2025). Cyberbullying and Depression in Vietnamese Adolescents: The Role of Avoidant Coping and Social Support. *Journal of Technology in Behavioral Science*. DOI: 10.1007/s41347-025-00535-w. EDN INNDVU.
11. Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E. et al. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(9), 455–463. DOI: 10.1089/cyber.2012.0040.
12. Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M. et al. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385.
13. Machackova, H., Cerna, A., Sevcikova, A. et al. (2013). Effectiveness of coping strategies for victims of cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7(3), 1–12. DOI: 10.5817/CP2013-3-5.
14. Erbiçer, E. S., Toprak, E., Metin, A. (2023). Cyberbullying among adolescents in Turkey: The relationship between coping strategies and cyberbullying perpetration. *Child and Adolescent Mental Health*, 28(1), 67–75. DOI: 10.1111/camh.12622. EDN OWJLOQ.
15. Kizza, P. J. (2024). Unmasking the Cyberbully: Understanding the Psychological and Social Dynamics behind Online Abuse. *Research Invention Journal of Law, Communication and Languages*, 3(3), 119–123.
16. Nazarov, V. L., Gorbunov, E. V., Kolegova, N. S. (2020). Features of propaganda and manipulation in the modern information space of new media. *Culture, Personality, Society in the Conditions of Digitalization: Methodology and Experience of Empirical Research*, 319–324. Ekaterinburg: Institute of Modern Management Technologies. EDN TDWFAT.
17. Zhao, L., Wu, Y., Huang, X., Zhang, L. (2022). Network Anonymity and Cyberbullying among Chinese Adolescents: A Moderated Mediation Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), 637. DOI: 10.3390/ijerph19020637. EDN INAEPR.
18. Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516.
19. Ranjith, P. Ja., Vranda, M. N., Kishore, M. T. (2025). Development and validation of school-based intervention on cyberbullying for adolescents. *Indian Journal of Psychiatry*, 67(2), 252–255. DOI: 10.4103/indianjpsychiatry.indianjpsychiatry_777_23. EDN OKGSEU.
20. Shukla, A., Vikram, S. C. (2023). Association Between Cyberbullying Victimization and Loneliness Among Adolescents: The Role of Coping Strategies and Emotional Intelligence. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 13(1), 1–19. DOI: 10.4018/IJCBPL.330586.
21. Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H. et al. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 283–292.
22. DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K. et al. (2018). The efficacy of the Friendly Attac serious digital game to promote prosocial bystander behavior in cyberbullying among young adolescents: A cluster-randomized controlled trial. *Computers in Human Behavior*, 78, 336–347. DOI: 10.1016/j.chb.2017.10.011.
23. Doğan, T., Erbiçer, E. S., Akin, E. et al. (2023). The Perspective of School-Age Adolescents on Cyberbullying in Türkiye: A Qualitative Study. *Child Indicators Research*, 16(6), 2581–2607. DOI: 10.1007/s12187-023-10072-8. EDN DIKWLN.
24. Chen, Q., Lu, Z., Liu, B. et al. (2024). Validation of the Chinese version of the coping strategies for victims of cyberbullying scale. *BMC Psychology*, 12(1), 259. DOI: 10.1186/s40359-024-01766-x. EDN ERSQU.

УДК 372.800.4
ББК 4426.32-26

ГРНТИ 14.25.09

Код ВАК 5.8.2

Зубрилин Андрей Анатольевич,

SPIN-код: 6879-1249

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры физики, информационных технологий и методик обучения, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева; 430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а; e-mail: azubrilin@mail.ru

Яшкова Ирина Алексеевна,

магистрант, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева; 430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а; учитель математики, Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 39 г. о. Саранск; 430005, Россия, г. Саранск, ул. Володарского, 5; e-mail: yashkova_mdin123@mail.ru

ЗАНИМАТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 11 КЛАССОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информатика; методика преподавания информатики; методика информатики в школе; информационные технологии; информационная безопасность; образовательный процесс; методы обучения; занимательные материалы; одиннадцатиклассники

АННОТАЦИЯ. В статье показана важность изучения информационной безопасности в школьном образовании, что связано с постоянной работой школьников с информационными ресурсами, в том числе в сети Интернет – электронная почта, мессенджеры, социальные сети. В обзоре литературы рассмотрены учебные материалы по информационной безопасности, которые могут быть задействованы на всех ступенях образовательной системы – школы, колледжи, вузы. Показано, что наименее полно обучение информационной безопасности представлено в школе, что связано с недостаточным количеством отводимых часов на ее изучение. Как следствие, основной объем изучаемого материала приходится на теоретическую составляющую и школьники, преимущественно старших классов, овладевают лишь теоретической базой. Кроме того, обучение информационной безопасности приходится на заключительную четверть учебного года, когда основным мотивом обучаемых становится подготовка к сдаче единого государственного экзамена. Таким образом, перед учителем возникает проблема мотивации школьников к изучению информационной безопасности, в том числе к анализу информационных угроз, с которыми они могут столкнуться в реальной жизни. В качестве решения проблемы нами предлагается систематически использовать в учебном процессе занимательные материалы. Под занимательностью понимаем качество объектов или процессов, воспринимаемых субъектом познания, которое проявляется в необычном представлении объектов реального мира, вызывающем интерес познающего их субъекта, и может выражаться во внешнем облике объекта (модель внешнего вида), связях между компонентами объекта или связях между объектами (модель структуры), операциях над объектами и их использовании в необычных ситуациях (модель поведения). В ходе исследовательской работы для обучения школьников по УМК Л. Л. Босовой и А. Ю. Босовой были разработаны занимательные материалы, призванные вовлечь школьников в осознанное восприятие проблем, связанных с информационными угрозами. Материалы разрабатывались для всех этапов урока – ребусы для формулирования темы урока или подведения под понятие, криптограммы для усвоения определения понятия, головоломки для открытия нового знания, обобщения и систематизации, кроссворд для первичного контроля усвоения учебного материала, загадки для подведения под понятие. Проведен педагогический эксперимент, показавший, что школьники, которым при обучении информационной безопасности предлагались занимательные материалы, а сами уроки проходили в нестандартной форме, усвоили материал лучше учеников контрольной группы. У них появилось желание самостоятельно изучать вопросы, связанные с информационными угрозами и умением противостоять им.

БЛАГОДАРНОСТИ: статья подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) «Разработка методического обеспечения дисциплины ядра педагогического образования “Психолого-педагогические основы обучения информатике”».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Зубрилин, А. А. Занимательные материалы для методического сопровождения обучения учащихся 11 классов информационной безопасности / А. В. Зубрилин, И. А. Яшкова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 99–110.

Zubrilin Andrey Anatolievich,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Physics, Information Technologies and Teaching Methods, Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia

Yashkova Irina Alekseevna,

Master's Degree Student, Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev; Mathematics Teacher, Secondary Comprehensive School with Advanced Study of Individual Subjects No. 39, Saransk, Russia

ENTERTAINING MATERIALS FOR METHODOLOGICAL SUPPORT OF TEACHING INFORMATION SECURITY TO 11TH GRADE STUDENTS

KEYWORDS: computer science; methods of teaching computer science; methods of computer science at school; information technologies; information security; educational process; teaching methods; entertaining materials; eleventh graders

ABSTRACT. The article shows the importance of studying information security in school education, which is associated with the constant work of schoolchildren with information resources, including the Internet – e-mail, instant messengers, social networks. The literature review examines educational materials on information security that can be used at all levels of the educational system – schools, colleges, universities. It is shown that the least complete training in information security is presented at school, which is due to the insufficient number of hours allocated for its study. As a result, the bulk of the material studied falls on the theoretical component and schoolchildren, mainly senior classes, master only the theoretical base. In addition, information security training falls on the final quarter of the school year, when the main motive of students is preparation for passing the Unified State Exam. Thus, the teacher faces the problem of motivating schoolchildren to study information security, including the analysis of information threats that they may face in real life. As a solution to the problem, we propose to systematically use entertaining materials in the educational process. By entertaining we mean the quality of objects or processes perceived by the subject of cognition, which is manifested in an unusual presentation of real-world objects that arouses the interest of the subject cognizing them, and can be expressed in the external appearance of the object (appearance model), connections between the components of the object or connections between objects (structure model), operations on objects and their use in unusual situations (behavior model). In the course of research work for teaching schoolchildren according to the teaching and methodological kit of L. L. Bosova and A. Yu. Bosova, entertaining materials were developed, designed to involve schoolchildren in the conscious perception of problems associated with information threats. The materials were developed for all stages of the lesson – rebuses for formulating the topic of the lesson or bringing it under a concept, cryptograms for mastering the definition of a concept, puzzles for discovering new knowledge, generalization and systematization, a crossword for the primary control of the assimilation of educational material, riddles for bringing it under a concept. A pedagogical experiment was conducted, which showed that schoolchildren who were offered entertaining materials during information security training, and the lessons themselves were held in a non-standard form, learned the material better than the students in the control group. They developed a desire to independently study issues related to information threats and the ability to resist them.

ACKNOWLEDGEMENTS: The article was written within the framework of a grant for conducting research in priority areas of scientific activity of partner universities in networking (Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev and Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseev) “Development of methodological support for the discipline of the core of pedagogical education ‘Psychological and pedagogical foundations of computer science education’”.

FOR CITATION: Zubrilin, A. A., Yashkova, I. A. (2025). Entertaining Materials for Methodological Support of Teaching Information Security to 11th Grade Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 99–110.

Введение. Сегодня в мире происходит огромное количество изменений, связанных с развитием и внедрением информационных технологий в различные сферы деятельности человека, что обуславливается переходом к информационному обществу. Перечисленное нашло отражение в изменении целей обучения, их направленности на расширение творческой деятельности учащихся, когда значительно возрастает роль самостоятельной работы школьников с использованием возможностей сети Интернет.

Активное внедрение информационных технологий должно как способствовать формированию и развитию прочной базы востребованных знаний учащихся, так и готовить их к жизни в информационном обществе, где при работе с информационными ресурсами необходимо соблюдать информационную безопасность. Это связано с широким использованием инструментов для работы с информацией и самими ис-

точниками. Человек, у которого сформированы и достаточно развиты навыки информационной безопасности, способен самостоятельно определить угрозу представляемой информации и, следовательно, гарантировать безопасную жизнь в условиях высокоразвитого информационного общества. Обучать информационной безопасности необходимо со школьной скамьи – начиная с демонстрации возможных угроз при работе с информацией, с которыми могут столкнуться школьники, до формирования навыков противостояния информационным угрозам. У педагога должны быть в наличии соответствующие дидактические материалы для обучения школьников безопасной работе с информационными ресурсами. Однако, как показывает анализ источников, их недостаточно. В частности, практически нет методических материалов, мотивирующих школьников к изучению информационной безопасности. Все это обуславливает *актуальность* данного исследования.

Цель исследования – разработать занимательные материалы для методического сопровождения обучения учащихся 11 класса информационной безопасности.

В соответствии с целью определены следующие *задачи исследования*:

- осуществить анализ состояния проблемы обучения учащихся 11 классов информационной безопасности в научной и учебно-методической литературе;
- провести анализ школьных учебников по информатике на предмет изучения в них вопросов информационной безопасности;
- разработать занимательные материалы для обучения учащихся 11 классов основам информационной безопасности;
- провести педагогический эксперимент.

Обзор литературы. Вопросы обучения информационной безопасности в педагогической науке являются относительно новыми и в основном рассматриваются в высшей школе и среднем профессиональном образовании.

Для высшего образования можно выделить учебные пособия и учебники А. В. Зенкова [8], П. А. Кислякова [13], В. А. Мельникова и др. [18], С. А. Нестерова [19], Г. М. Суворовой [24], Е. В. Черновой [26] и др., в которых авторы уделяют внимание как социальным вопросам обеспечения информационной безопасности, так и информационной безопасности технических систем.

Среди учебников для учреждений среднего профессионального образования можно выделить работы А. А. Внукова [6], С. В. Петрова и П. А. Кислякова [20] и др. Например, в работе А. А. Внукова описывается метод обеспечения информационной безопасности, включающий использование системы защиты, состоящей из объектов защиты, сил, средств и мер защиты информации.

Нашло отражение обучение информационной безопасности и в школьных учебниках информатики, но в меньших объемах, и преимущественно акцент делается на старших классах (Л. Л. Босова и А. Ю. Босова [1], К. Ю. Поляков и А. Е. Еремин [21], И. Г. Семакин и др. [23]).

Авторы первого учебника делают акцент на основах информационной безопасности, выделяя понятие, цели и задачи обеспечения безопасности информации, угрозы и риски, методы защиты информации, приводят практические примеры применения знаний на реальных кейсах. К. Ю. Поляков и А. Е. Еремин рассматривают информационную безопасность как часть более широкого понятия – кибербезопасности, акцентируя внимание на процессах управления рисками и соответствии стандартам (например, ISO), правовой защите

информации: основы криптографии, включая задания по шифрованию. В учебнике И. Г. Семакина и др. акцент сделан на современных угрозах информационной безопасности: социальная инженерия, атаки на веб-приложения, этика и моральные вопросы работы с информацией, разработка и реализация безопасных информационных систем, практические задания по анализу угроз и применению мер защиты.

Рабочие программы перечисленных авторов также существенно различаются: по глубине проработки (К. Ю. Поляков и А. Е. Еремин дают материал наиболее углубленно на профильном уровне, Л. Л. Босова и А. Ю. Босова делают акцент на этических и социальных вопросах на базовом уровне, И. Г. Семакин и др. затрагивают правовые вопросы на базовом уровне); по количеству часов (наибольшее количество часов выделено К. Ю. Поляковым и А. Е. Ереминым на профильном уровне); по структуре представления материала (Л. Л. Босова, А. Ю. Босова, И. Г. Семакин и др. интегрируют информационную безопасность в другие темы на базовом уровне, у К. Ю. Полякова и А. Е. Еремينا углубленная информация представлена только на профильном уровне).

Имеется небольшое количество специализированных учебных пособий по информационной безопасности. Здесь можно выделить учебно-методическое пособие для 5–11 классов по основам кибербезопасности, написанное С. Н. Вангородским [4], и учебник для 7–9-х классов по информационной безопасности и кибербезопасности, написанный М. С. Цветковой и И. Ю. Хлобыстовой [25].

Применительно к проблематике нашего исследования опубликованы статьи по обучению информационной безопасности в школьном образовании: М. И. Бочаров [2; 3], Э. Р. Зарединова и Е. В. Анисимов [7], А. В. Кубышкин [14], М. В. Мащенко, А. Д. Щелокова [17], М. В. Романова и Е. В. Чернова [26], Д. С. Юнусова, А. А. Корнилова и И. В. Салов [27] и др. Внесли в данное направление свою лепту и мы, рассмотрев в одной из статей ретроспективу обучения информационной безопасности в российских школах [11] и выделив место дистанционных олимпиад в системе обучения школьников информационной безопасности [10]. Имеются диссертационные исследования в области обучения информационной безопасности в школе. В качестве примера можно привести работу Э. В. Тановой¹, где раскрываются вопросы формирования компетентности в области

¹ Танова Э. В. Формирование компетентности в области защиты информации у школьников в процессе обучения информатике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Челябинск, 2019. 173 с.

защиты информации у учащихся на всех этапах школьного образования (начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее) через обучение криптографии.

В последнее время вопросы обучения информационной безопасности поднимаются и на постсоветском пространстве (С. Н. Жиенбаева и О. Т. Тезекова [28], Г. А. Мадьярова [16]).

Важность обучения информационной безопасности в школе такова, что некоторые исследователи [5] рекомендуют ввести отдельный курс по информационной безопасности или более расширенно формировать знания по информационной безопасности при обучении информатике. Сами учителя также не проходят мимо этой проблемы, разрабатывая методические рекомендации [15], в которых затрагивают проблему защиты школьников от различных опасностей, подстерегающих их в глобальной сети Интернет.

Анализ источников показал, что одним из недостатков обучения информационной безопасности в школе является небольшое количество исследований, в которых бы школьники мотивировались к ее изучению. Нужно искать эффективные пути и способы ее решения, и в этом вопросе особая роль возлагается на учителя информатики. В контексте нашего исследования мы предлагаем решение проблемы включением занимательного материала в уроки информатики при изучении указанной темы.

Методы исследования. Теоретической основой исследования послужили анализ научной и учебно-методической литературы, нормативно-правовых документов, результаты анкетирования учащихся средней школы на предмет соблюдения ими безопасности при работе с информационными ресурсами. В практическом плане осуществлена разработка методического обеспечения; обобщен собственный педагогический опыт и опыт других учителей; проведен педагогический эксперимент.

Занимательные материалы как инструмент для обучения учащихся информационной безопасности. Процесс обучения – это не только формирование знаний и умений, но и обеспечение возникновения у учащихся положительных эмоций по отношению к учебной деятельности, к ее содержанию, формам и методам осуществления, что связано с эмоциональными переживаниями, душевными волне-

ниями, желанием познать что-то новое. Именно глубокие внутренние переживания часто делают указанные процессы интенсивными и более эффективными в смысле достигаемых целей.

Для эмоционального стимулирования школьников целесообразно использовать занимательность, вводя в учебный процесс нетривиальные примеры, демонстрируя опыты, приводя парадоксальные факты или исторические справки. Под занимательностью мы понимаем качество объектов или процессов, воспринимаемых субъектом познания, которое проявляется в необычном представлении объектов реального мира, вызывающем интерес познающего их субъекта, и может выражаться во внешнем облике объекта (модель внешнего вида), связях между компонентами объекта или связях между объектами (модель структуры), операциях над объектами и их использовании в необычных ситуациях (модель поведения).

Нами разработана система занимательных материалов, направленная на обучение учащихся 11 класса основам информационной безопасности по учебнику Л. Л. Босовой и А. Ю. Босовой [1]. Особенности той или иной разновидности занимательных материалов представлены в многочисленных публикациях одного из авторов статьи¹, и в данной работе мы не будем заострять на них внимание, лишь подчеркнем, что при их разработке мы опирались на дидактические принципы, изложенные в [9].

Поскольку в учебнике данных авторов вопросы информационной безопасности рассматриваются не в специально отведенной главе, а представлены в содержании различных параграфов, затрагивающих отдельные аспекты их изучения, представим перечень тех параграфов в содержании школьного курса, где они изучаются (табл. 1).

¹ Зубрилин А. А., Кокурина Н. С. Тематический классный час «в мире компьютерной грамотности» как способ мотивации школьников к изучению офисных технологий // Педагогическая информатика. 2023. № 3. С. 63–75; Зубрилин А. А., Зубрилина М. С. Использование игровых элементов во внеурочной деятельности по информатике // Информатика в школе. 2022. № 4 (177). С. 28–35. DOI: 10.32517/2221-1993-2022-21-4-28-35; Зубрилин А. А. Занимательность как нестандартное средство контроля // Стандарты и мониторинг в образовании. 2012. № 5. С. 14–18; Зубрилин А. А. Занимательность и занимательные материалы в профессиональной деятельности учителя информатики // Информатика и образование. 2011. № 10 (228). С. 54–56 и др.

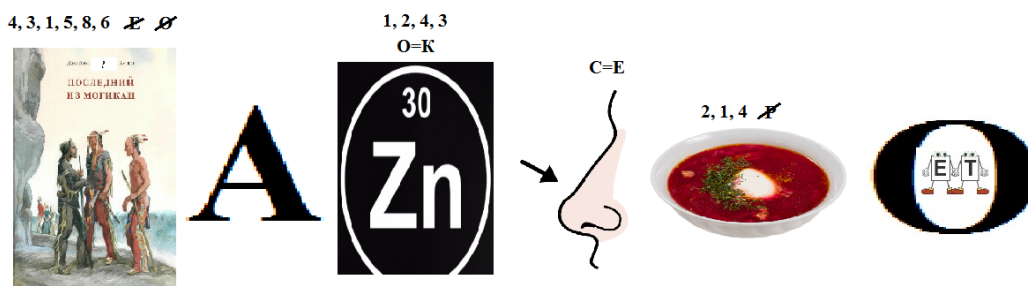
Таблица 1

Темы, в которых изучается информационная безопасность [12]

Тема	Количество часов
Основы построения компьютерных сетей. Как устроен Интернет	2
Службы Интернета	1
Интернет как глобальная информационная система	1
Обобщение и систематизация изученного материала по теме «Сетевые информационные технологии»	1
Информационное общество	1
Информационное право. Информационная безопасность	2
Обобщение и систематизация изученного материала по теме «Основы социальной информатики»	1
Итого	9

На уроке по теме «Информационное общество» при формулировании темы

можно предложить учащимся решить ребус (рис. 1).


Рис. 1. Ребус «Информационное общество»

На этапе открытия нового знания при формулировании определения «информационное общество» на этом же уроке ученикам предлагается решить криптограмму (рис. 2).

Зашифрованный текст: нрэрфлпсрнмг энх цскротяици, сяфрпуьсрх зьурэфрт э пориьнн оячэмца сялфц, флугмлод, рюоячрэяса ц пояфмцзньфрх ьгамьугсрнмц

убыгх, сячдэябм цскротяицрседтц оьнлонтц.

Данную головоломку также можно использовать на уроке «Информационное общество» на этапе открытия нового знания или на уроке обобщения и систематизации изученного материала по теме «Сетевые информационные технологии».

Расшифруйте определение **информационных ресурсов**, если
оьнлонтц значит ресурсами

Зашифрованный текст: нрэрфлпсрнмг энх цскротяици, сяфрпуьсрх зьурэфрт э пориьнн оячэмца
сялфц, флугмлод, рюоячрэяса ц пояфмцзньфрх ьгамьугсрнмц убыгх, сячдэябм цскротяицрседтц оьнлонтц

н	р	э	р	ф	л	п	с	р	н	м	г		э	н	ь	х							
ц	с	к	р	о	т	я	и	ц	и	.	с	я	ф	р	п	у	ь	с	с	р	х		
з	ь	у	р	э	ь	ф	р	т	э		п	о	р	и	ь	н	н	ь					
о	я	ч	э	ц	м	ц	а		с	я	л	ф	ц	.	ф	л	у	г	м	л	о	д	.
р	ю	о	я	ч	р	э	я	с	ц	а	ц	ц	о	я	ф	м	ц	з	ь	н	ф	р	х
ы	ь	а	м	ь	у	г	с	р	н	м	ц		у	б	ы	ь	х						

КЛЮЧ: а б в г д е ж з и к л м н о п р с т у ф х ц ч ш щ ь э ю я

Рис. 2. Криптограмма «Информационное общество»

Головоломка «Найди слова» (рис. 3) поможет учащимся определить, что является

ся национальными информационными ресурсами.



Рис. 3. Головоломка «Найди слова»

Для введения понятий «информационные продукты» и «информационные услуги» можно воспользоваться анаграммами, где в каждом из слов определения понятий буквы меняются местами:

– Информационный продукт – отэрниифоамця хсве вдови, пыермармонг пруктды, заыб ыхданны, тпдсавлеыеннре в фмеор ватора, т.е. едансоызн с юцлье жпраиод за инегдь или баемно на угидер трокидыуп.

– Информационная услуга – есивдяйт, леравынапнне на онровиелудетев нйфо- нормаинцио итренпотосб ельзюваптло пеутм тапеденовлрися гиоционраноомф одпруакт.

В зависимости от уровня подготовки учащихся, анаграммы могут быть более сложными или легкими. Уровень сложно-

сти зависит от количества перестановок букв – чем их больше, тем сложнее прийти к правильному ответу.

Некоторые из понятий могут быть даны учащимся в форме загадок:

1. Помогу тебе всегда,
Не заметишь и следа.

Мне платят за время, за труд и совет,
Дайте правильный ответ. (Услуга)

2. Я то, что помочь может всем на свете,
Найдешь меня даже в школьном буфете.

Ты за меня платишь, но не видишь в руках,

Часто приношу я пользу в словах. (Услуга)

На уроке по теме «Информационное право» можно предложить систему ребусов для изучения нормативных документов (рис. 4, 5).

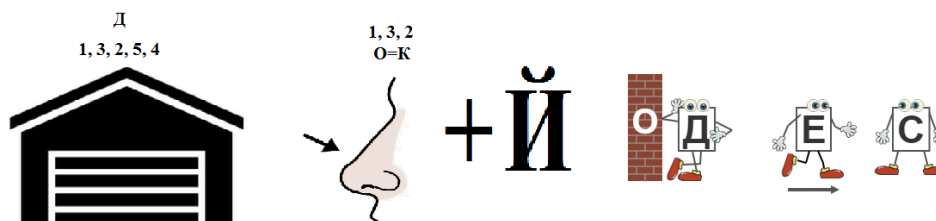


Рис. 4. Ребус «Гражданский кодекс»

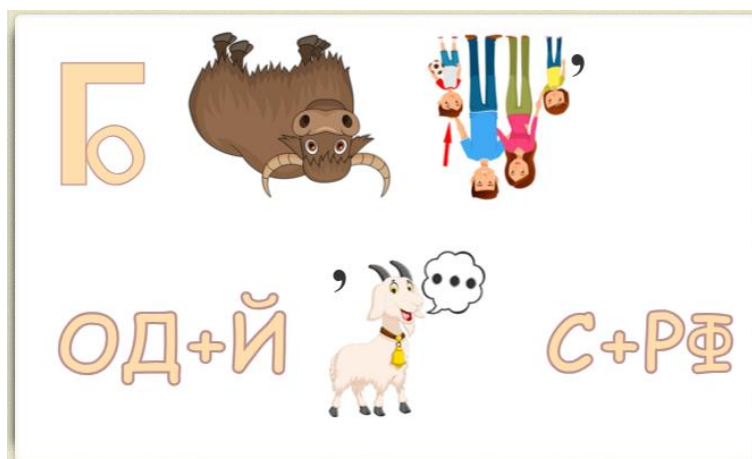


Рис. 5. Ребус «Уголовный кодекс РФ»

Представленные материалы позволят учащимся в занимательной форме узнать о нормативных документах, которые регламентируют правовое регулирование в области информационных ресурсов.

На этом же уроке на этапе открытия нового знания можно использовать задание на расшифровку:

Расшифровать, используя шифр Цезаря: Уренвупр Етвиёвпумрох мрёмжмх Трууклмрл Цжёмжтвшкк ургуджпкмх сткпвёнжжвф ствдв днвёмжпкб, срньюрдвпкб к твусртбжпкб удрко кохжжудфро. (Ответ: Согласно Гражданскому кодексу Российской Федерации собственнику принадлежат права владения, пользования и распоряжения своим имуществом.)

Она позволит учащимся узнать права, которыми они обладают при работе с информацией.

На уроке по теме «Информационная безопасность» можно предложить анаграммы для изучения свойств информации: суптотднсь (доступность), стоцельстон (целостность), днёнкньюлицофантис (конфиденциальность).

На уроке обобщения и систематизация изученного материала по теме «Основы социальной информатики» учащимся предлагается кроссворд (рис. 6), который в нестандартной форме позволит повторить и закрепить основные понятия и определения по пройденной теме.

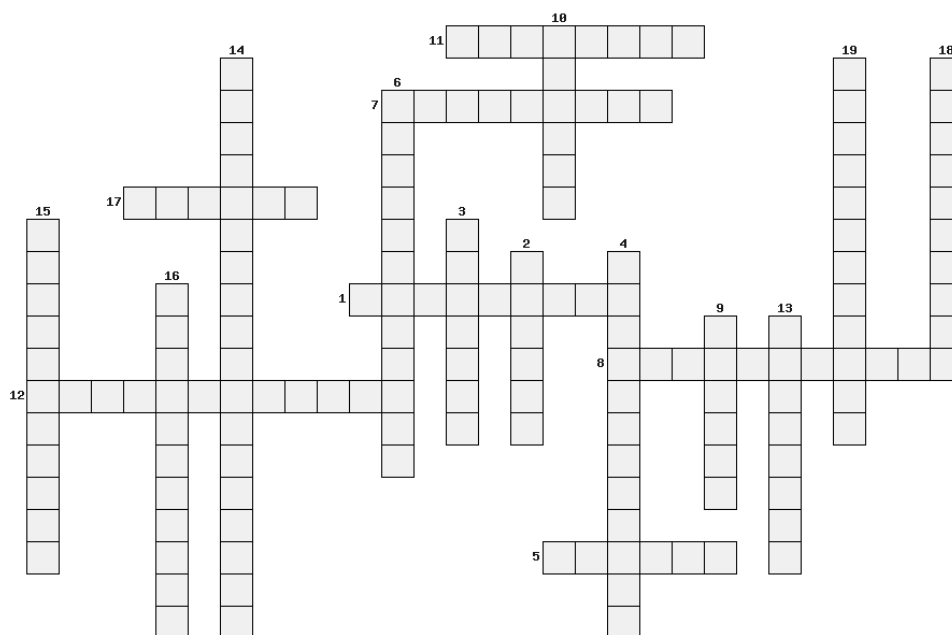


Рис. 6. Кроссворд «Информационная безопасность»

Вопросы:

По горизонтали:

1. Право, защищающее произведения литературы, искусства и науки (авторское).

5. Совокупность всей информации, накопленной человечеством в процессе развития (ресурс).

7. Незаконное копирование и распространение защищенных авторским правом материалов (пиратство).

8. Условия, устанавливающие рамки для использования данных или информации (ограничения).

11. Лицо или организация, имеющие право собственности на что-либо (владелец).

12. Данные, относящиеся к конкретному человеку (персональные).

17. Меры, принимаемые для обеспечения безопасности данных (защита).

По вертикали:

2. Действие или работа, предоставляе-

мые другим лицом (услуга).

3. Результат деятельности, который предлагается на рынке (продукт).

4. Состояние защищенности данных от угроз (безопасность).

6. Лицо, использующее информационные системы или ресурсы (пользователь).

9. Факты или сведения, которые могут быть собраны и проанализированы (данные).

10. Право или возможность использовать или получать информацию (доступ).

13. Разрешение на использование объекта интеллектуальной собственности (лицензия).

14. Состояние защищенности информации от несанкционированного доступа (конфиденциальность).

15. Характеристика, определяющая, насколько легко информация может быть получена (доступность).

16. Состояние, при котором информа-

ция не была изменена или повреждена (целостность).

18. Сведения, которые передаются, обрабатываются или хранятся (информация).

19. Лицо или орган, занимающиеся разработкой и принятием законов (законодатель).

Разработанные нами задания позволяют активизировать и мотивировать деятельность учащихся при изучении информационной безопасности, способствуя лучшему усвоению учебного материала.

Педагогический эксперимент. Для проверки эффективности разработанных учебных материалов занимательной направленности нами был проведен педагогический эксперимент.

На первом этапе эксперимента осуществлялся анализ учебно-методической литературы и нормативно-правовой базы по проблеме обучения учащихся средней школы основам информационной безопасности. Анализ показал, что данной проблеме посвящены работы исследователей в различных предметных областях деятель-

ности – психологии, педагогики, частных методиках, в том числе методики обучения информатике. Все выше сказанное подчеркивает роль и значимость обучения учащихся средней школы основам информационной безопасности.

Проанализировав нормативно-правовые документы: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, можно сделать вывод о том, что проблема формирования у учащихся средней школы умений безопасного поведения в сети Интернет является неотъемлемой составляющей процесса обучения любым школьным предметам, в том числе информатике.

Было проведено анкетирование для выявления у учащихся знаний об информационной безопасности. В анкетировании приняли участие 183 учащихся 7–11 классов (табл. 2).

Таблица 2

Результат анкетирования учащихся

Вопросы для учащихся	Варианты ответов	Ответы
1	2	3
Имеется ли у Вас дома компьютер, подключенный к сети Интернет?	а) да б) нет	100% 0%
Имеешь ли ты дома доступ к компьютеру, подключенному к сети Интернет?	а) да б) нет в) есть только для родителей	97,8% 0% 2,2%
Пользуешься ли ты сетью Интернет в школе?	а) да б) нет в) редко	95,6% 1,6% 2,8%
Сколько времени в день ты проводишь за компьютером?	а) менее часа б) 1–3 часа в) более 3 часов	8,7% 66,6% 24,7%
Чем ты преимущественно занимаешься в сети Интернет?	а) поиск информации учебного назначения б) использование электронной почты в) участие в интернет-олимпиадах, конкурсах г) общение в социальных сетях д) общение в мессенджерах е) поиск новостей ж) ведение блога или сайта з) скачивание аудио-, видеоматериалов и) игра в компьютерные игры к) просмотр интернет-телевидения л) участие в интернет-акциях, голосовании м) покупки и оплата услуг н) просмотр сайтов, которые родители запретили бы смотреть	Наиболее частые ответы: г, з, и, м
Соблюдаешь ли ты правила безопасной работы на компьютере?	а) да, выполняю б) да, я их знаю, но выполняю не всегда в) нет, я полагаюсь на удачу г) нет, я их не знаю	25% 64% 7,6% 2,3%
Делишься ли ты в сети Интернет информацией о своей семье, школе, адресе, телефоне?	а) да б) нет	87% 13%
Как ты считаешь, опасна ли сеть Интернет?	а) да б) нет в) может быть	97% 0% 3%

Окончание таблицы 2

1	2	3
При регистрации в социальных сетях ты пользуешься настоящим или вымышленным именем; приводишь личные данные?	а) да, подлинные данные б) нет, имя и данные вымышленные в) когда как	85% 3% 12%
Каковы твои действия, когда от незнакомых людей приходит предложение добавиться в «друзья»?	а) удаляю информацию и добавляю адресата в «черный список» б) добавляю в «друзья» в) пытаюсь сначала что-либо узнать о них г) другое	40% 1% 59% 0%
Как следует поступить, когда виртуальный собеседник предлагает встретиться в знакомом месте?	а) посоветоваться с родителями и ничего не предпринимать без их согласия б) пойти на встречу одному в) пойти на встречу, но пригласить с собой друга	76% 2% 22%
Как ты реагируешь на получение спама, рекламных роликов, различных сообщений, содержащих неприятную информацию, приглашений на участие в азартных играх?	а) сразу удаляю б) пытаюсь найти для себя что-то интересное в) мне это неинтересно г) меня это раздражает	89,1% 0% 5% 5,9%
Контролируют ли родители твою деятельность в сети Интернет?	а) да, разрешают выходить в сеть Интернет только в их присутствии б) да, установили специальные программы в) да, проверяют журнал посещений и загрузок г) нет, они мне доверяют д) нет, не контролируют	0% 30% 13% 20% 37%
Что в сети Интернет запрещено законом?	а) размещать информацию о себе б) размещать информацию других без их согласия в) копировать файлы для личного использования г) не знаю	Наиболее частые ответы: а, б

На втором этапе исследования была разработана система заданий по формированию у учащихся средней школы умений, связанных с информационной безопасностью, описанная выше.

На третьем этапе проводился обучающий эксперимент и исследовались его результаты с целью проверки эффективности разработанного нами учебного материала. В качестве экспериментального был выбран 11 класс – группы I и II, группа II (13 человек) выступила экспериментальной. Уровень подготовки учащихся обеих групп приблизительно одинаков. В I группе в процессе изучения выбранного раздела ис-

пользовались задания из учебника. Во II группе использовались материалы, разработанные в рамках нашего исследования.

Проведенный педагогический эксперимент подтвердил эффективность разработанных заданий, так как итоги значительно отличались. Качественный показатель оценки экспериментальной II-й группы, где использовались занимательные материалы, был значительно выше оценок учащихся I-й группы. Изначально в экспериментальной группе средний балл учащихся был 3,8, после проведенной работы он стал 4,1 (рис. 7).

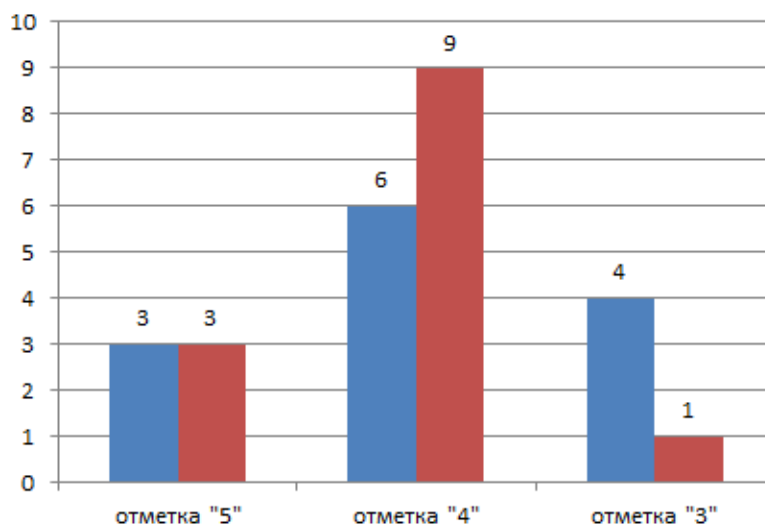


Рис. 7. Анализ успеваемости

Исходя из результатов эксперимента, можно сделать вывод, что при систематическом использовании занимательных материалов в ходе изучения информационной безопасности наблюдается положительная динамика улучшения результатов. Проведенный педагогический эксперимент подтверждает эффективность разработанных учебных материалов и доказывает важность и необходимость их внедрения в процесс обучения информатике.

Заключение. Проблема обучения учащихся информационной безопасности стала актуальной в связи с возросшим использованием сети Интернет. Среди основ-

ных угроз, с которыми можно познакомить учащихся в рамках школьного курса информатики, можно выделить следующие: спам, взломы, компьютерные вирусы. Это далеко не полный перечень существующих угроз, поскольку решение остальных входит в компетенцию не только учителя, но и самих учащихся, их родителей, психологов, педагогов и других заинтересованных лиц нашего общества. Для мотивации школьников целесообразно задействовать занимательные материалы, которые позволяют ученикам глубже вникать в суть информационных угроз и по возможности противостоять им.

ЛИТЕРАТУРА

1. Босова, Л. Л. Информатика: 11-й класс: базовый уровень : учебник / Л. Л. Босова, А. Ю. Босова. – 6-е изд., стер. – Москва : Просвещение, 2024. – 256 с.
2. Бочаров, М. И. Интегративное обучение и предпрофильная подготовка учащихся средних классов в области информационной безопасности / М. И. Бочаров // Информатика и образование. – 2010. – № 9. – С. 40–47. – EDN OYWZFI.
3. Бочаров, М. И. Методика обучения информационной безопасности старшеклассников: о содержании обучения информационной безопасности в школьном курсе информатики / М. И. Бочаров, И. В. Симонова // Пространство и Время. – 2014. – № 3 (17). – С. 300–307. – EDN STQZAB.
4. Вангородский, С. Н. Основы кибербезопасности. 5–11 классы : учебно-методическое пособие / С. Н. Вангородский. – Москва : Дрофа, 2019. – 238 с.
5. Власенко, М. С. Обеспечение информационной безопасности несовершеннолетних в сети Интернет: современное состояние и совершенствование правового регулирования / М. С. Власенко // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – 2019. – Т. 1, № 3. – С. 98–105. – EDN USQNPQ.
6. Внуков, А. А. Основы информационной безопасности: защита информации : учебное пособие для среднего профессионального образования / А. А. Внуков. – Москва : Издательство «Юрайт», 2022. – 161 с.
7. Зарединова, Э. Р. Социально-педагогические основы формирования информационной безопасности обучающихся / Э. Р. Зарединова, Е. В. Анисимов // Человек-Природа-Общество: Теория и практика безопасности жизнедеятельности, экологии и валеологии. – 2023. – № 9 (16). – С. 12–16. – EDN CFFPSW.
8. Зенков, А. В. Информационная безопасность и защита информации : учебное пособие для вузов / А. В. Зенков. – Москва : Издательство «Юрайт», 2022. – 104 с.
9. Зубрилин, А. А. Дидактические принципы использования занимательности в обучении / А. А. Зубрилин // Информатика и образование. – 2012. – № 10 (239). – С. 76–78. – EDN PJKDQL.
10. Зубрилин, А. А. Олимпиады по информационной безопасности в ракурсе подготовки школьников к будущей профессиональной деятельности / А. А. Зубрилин, К. Ю. Терешкина // Профильная школа. – 2017. – Т. 5, № 3. – С. 55–60. – DOI: 10.12737/article_5947bc3b1a0050.89090362. – EDN YTYPHZ.
11. Зубрилин, А. А. Ретроспектива обучения информационной безопасности в отечественных школах / А. А. Зубрилин, В. А. Рыбкина, О. В. Девятайкина // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2022. – Т. 11, № 3. – С. 42–48. – DOI: 10.12737/2306-1731-2022-11-3-42-48. – EDN PLBQJD.
12. Информатика: 10–11-е классы: базовый уровень : методическое пособие к учебникам Л. Л. Босовой, А. Ю. Босовой / Л. Л. Босова, А. Ю. Босова, Н. А. Аквилянов [и др.]. – Москва : Просвещение, 2023. – 480 с.
13. Кисляков, П. А. Безопасность образовательной среды. Социальная безопасность : учебное пособие для вузов / П. А. Кисляков. – Москва : Издательство «Юрайт», 2022. – 156 с.
14. Кубышкин, А. В. Особенности педагогические сопровождения обучающихся и их родителей в области информационной безопасности / А. В. Кубышкин // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2024. – № 3. – С. 90–95. – EDN BVPZFI.
15. Лысакова, И. В. Безопасность школьников в сети Интернет : методические рекомендации / И. В. Лысакова, Е. А. Багрова. – URL: https://shkola2suvorov-r71.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Metodicheskie_rekomendatsii_Bezopasnost_shkolnikov_v_seti_internet.pdf (дата обращения: 21.03.2025).
16. Мадьярова, Г. А. Особенности обучения информационной безопасности на основе применения цифровых технологий / Г. А. Мадьярова // Вестник Казахского национального педагогического университета имени Абая. Серия: Физико-математические науки. – 2023. – Vol. 80, No. 4 (2022). – DOI: 10.51889/8159.2022.37.63.028. – EDN NLJFGB.
17. Машенко, М. В. Возможности использования интерактивных лекций при обучении школьников основам информационной безопасности / М. В. Машенко, А. Д. Щелокова // Наука и перспективы. – 2019. – № 4. – С. 16–23. – EDN IRRDYX.
18. Мельников, В. П. Информационная безопасность и защита информации : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Информационные системы и технологии» / В. П. Мельников, С. А. Клейменов, А. М. Петраков ; под ред. С. А. Клейменова. – 5-е изд., стер. – Москва : Академия, 2011. – 330 с. – EDN QMVMQJ.

19. Нестеров, С. А. Основы информационной безопасности : учебник для вузов / С. А. Нестеров. – 3-е изд., стер. – Санкт-Петербург : Лань, 2024. – 324 с.
20. Петров, С. В. Обеспечение безопасности образовательного учреждения : учебное пособие для среднего профессионального образования / С. В. Петров, П. А. Кисляков. – Москва : Издательство «Юрайт», 2022. – 189 с.
21. Поляков, К. Ю. Информатика. 11 класс. Базовый и углубленный уровни : учебник : в 2-х частях / К. Ю. Поляков, Е. А. Еремин. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2017. – 156 с.
22. Романова, М. В. Методика обучения школьников основам безопасности в сети Интернет / М. В. Романова, Е. В. Чернова // Открытое образование. – 2022. – Т. 26, № 2. – С. 14–24. – DOI: 10.21686/1818-4243-2022-2-14-24. – EDN ZIJTAB.
23. Семакин, И. Г. Информатика: 11-й класс: базовый уровень : учебник / И. Г. Семакин, Е. К. Хеннер, Т. Ю. Шеина. – 4-е изд., стер. – Москва : Просвещение, 2022. – 224 с.
24. Суворова, Г. М. Информационная безопасность : учебное пособие для вузов / Г. М. Суворова. – Москва : Издательство «Юрайт», 2022. – 253 с.
25. Цветкова, М. С. Информационная безопасность. Кибербезопасность: 7–9-е классы : учебник / М. С. Цветкова, И. Ю. Хлобыстова. – 3-е изд., стер. – Москва : Просвещение, 2023. – 64 с.
26. Чернова, Е. В. Информационная безопасность человека : учебное пособие для вузов / Е. В. Чернова. – Москва : Издательство «Юрайт», 2022. – 243 с.
27. Юнусова, Д. С. Система школьного образования как инструмент обучения подростков информационной безопасности / Д. С. Юнусова, А. А. Корнилова, И. В. Салов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 5-2. – С. 94–98. – DOI: 10.37882/2223-2982.2022.05-2.39. – EDN QKAIVY.
28. Жиенбаева, С. Н. Ақпараттық қауіпсіздікті оқытудағы педагогикалық тәсілдердің тиімділігін бағалау / С. Н. Жиенбаева, О. Т. Тезекова // Қарағанды университетінің хабаршысы. Педагогика сериясы. – 2024. – No. 2 (114). – P. 48–59.

REFERENCES

1. Bosova, L. L., Bosova, A. Yu. (2024). *Informatika: 11-y klass: bazovyy uroven'* = Computer science: 11th grade: Basic level. 6th edition. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 256 p.
2. Bocharov, M. I. (2010). Integrativnoe obuchenie i predprofil'naya podgotovka uchashchikhsya srednikh klassov v oblasti informatsionnoy bezopasnosti = Integrative education and pre-profile training of secondary school students in the field of information security. *Informatics and Education*, 9, 40–47. EDN OYWZFI.
3. Bocharov, M. I., Simonova, I. V. (2014). Metodika obucheniya informatsionnoy bezopasnosti starshklassnikov: o soderzhanii obucheniya informatsionnoy bezopasnosti v shkol'nom kurse informatiki = Methodology of teaching information security to high school students: On the content of teaching information security in the school computer science course. *Space and Time*, 3(17), 300–307. EDN STQZAB.
4. Vangorodsky, S. N. (2019). *Osnovy kiberbezopasnosti. 5–11 klassy* = Fundamentals of cybersecurity. Grades 5–11. Moscow: Drofa Publishing House, 238 p.
5. Vlasenko, M. S. (2019). Obespechenie informatsionnoy bezopasnosti nesovershennoletnikh v seti Internet: sovremennoe sostoyanie i sovershenstvovanie pravovogo regulirovaniya = Ensuring information security of minors on the Internet: Current state and improvement of legal regulation. *Bulletin of the V. N. Tatishchev Volga State University*, 1(3), 98–105. EDN USQNPQ.
6. Vnukov, A. A. (2022). *Osnovy informatsionnoy bezopasnosti: zashchita informatsii* = Fundamentals of information security: Information protection. Moscow: Yurayt Publishing House, 161 p.
7. Zaredinova, E. R., Anisimov, E. V. (2023). Sotsial'no-pedagogicheskie osnovy formirovaniya informatsionnoy bezopasnosti obuchayushchikhsya = Social and pedagogical foundations for the formation of information security of students. *Man-Nature-Society: Theory and Practice of Life Safety, Ecology and Valeology*, 9(16), 12–16. EDN CFFPSW.
8. Zenkov, A. V. (2022). *Informatsionnaya bezopasnost' i zashchita informatsii* = Information security and information protection. Moscow: Yurayt Publishing House, 104 p.
9. Zubrilin, A. A. (2012). Didakticheskie printsipy ispol'zovaniya zanimatel'nosti v obuchenii = Didactic principles of using entertainment in teaching. *Informatics and Education*, 10(239), 76–78. EDN PJKDQL.
10. Zubrilin, A. A., Tereshkina, K. Yu. (2017). Olimpiady po informatsionnoy bezopasnosti v raketse podgotovki shkol'nikov k budushchey professional'noy deyatel'nosti = Information security Olympiads in the perspective of preparing schoolchildren for future professional activities. *Profile School*, 5(3), 55–60. DOI: 10.12737/article_5947bc3b1a0050.89090362. EDN YTYPHZ.
11. Zubrilin, A. A., Rybkina, V. A., Devyataykina, O. V. (2022). Retrospektiva obucheniya informatsionnoy bezopasnosti v otechestvennykh shkolakh = Retrospective of information security training in domestic schools. Nauchnyye issledovaniya i razrabotki. *Scientific Research and Development. Socio-humanitarian Research and Technology*, 11(3), 42–48. DOI: 10.12737/2306-1731-2022-11-3-42-48. EDN PLBQJD.
12. Bosova, L. L., Bosova, A. Yu., Akvilyanov, N. A. et al. (2023). *Informatika: 10–11-e klassy: bazovyy uroven'* = Computer science: 10th–11th grades: Basic level. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 480 p.
13. Kislyakov, P. A. (2022). *Bezopasnost' obrazovatel'noy sredy. Sotsial'naya bezopasnost'* = Safety of the educational environment. Social safety. Moscow: Yurayt Publishing House, 156 p.
14. Kubyshkin, A. V. (2024). Osobennosti pedagogicheskogo soprovozhdeniya obuchayushchikhsya i ikh roditel'ey v oblasti informatsionnoy bezopasnosti = Peculiarities of pedagogical support for students and their parents in the field of information security. *Bulletin of the State University of Humanities and Technology*, 3, 90–95. EDN BBPZFI.

15. Lysakova, I. V., Bagrova, E. A. Bezopasnost' shkol'nikov v seti Internet = Internet safety for schoolchildren. Available at March 21, 2025 from https://shkola2suvorov-r71.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Metodicheskie_rekomendatsii_Bezopasnost_shkol_nikov_v_seti_internet.pdf.
16. Madyarova, G. A. (2023). Osobennosti obucheniya informatsionnoy bezopasnosti na osnove primeneniya tsifrovyykh tekhnologiy = Features of information security training based on the use of digital technologies. *Bulletin of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai. Series: Physical and Mathematical Sciences*. 80, 4(2022). DOI: 10.51889/8159.2022.37.63.028. EDN NLJFGB.
17. Mashchenko, M. V., Shchelokova, A. D. (2019). Vozmozhnosti ispol'zovaniya interaktivnykh lektsiy pri obuchenii shkol'nikov osnovam informatsionnoy bezopasnosti = Possibilities of using interactive lectures in teaching schoolchildren the basics of information security. *Science and Prospects*, 4, 16–23. EDN IRRDYX.
18. Melnikov, V. P., Kleymenov, S. A., Petrakov, A. M. (2011). Informatsionnaya bezopasnost' i zashchita informatsii = Information security and information protection. 5th edition. Moscow: Akademiya Publishing House, 330 p. EDN QMVMJOJ.
19. Nesterov, S. A. (2024). Osnovy informatsionnoy bezopasnosti = Fundamentals of information security. 3rd edition. Saint Petersburg: Lan Publishing House, 324 p.
20. Petrov, S. V., Kislyakov, P. A. (2022). Obespechenie bezopasnosti obrazovatel'nogo uchrezhdeniya = Ensuring the security of an educational institution. Moscow: Yurayt Publishing House, 189 p.
21. Polyakov, K. Yu., Eremin, E. A. (2017). Informatika. 11 klass. Bazovyy i uglublennyy urovni: v 2-kh chastyakh = Computer science. Grade 11. Basic and Advanced Levels, in 2 parts. Moscow: BINOM. Laboratory of Knowledge, 156 p.
23. Romanova, M. V., Chernova, E. V. (2022). Metodika obucheniya shkol'nikov osnovam bezopasnosti v seti Internet = Methods of teaching schoolchildren the basics of Internet safety. *Open Education*, 26(2), 14–24. DOI: 10.21686/1818-4243-2022-2-14-24. EDN ZIJTAB.
24. Semakin, I. G., Henner, E. K., Sheina, T. Yu. (2022). Informatika: 11-y klass: bazovyy uroven' = Computer science: 11th grade: Basic level. 4th edition. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 224 p.
25. Suvorova, G. M. (2022). Informatsionnaya bezopasnost' = Information security. Moscow: Yurayt Publishing House, 253 p.
26. Tsvetkova, M. S., Khlobystova, I. Yu. (2023). Informatsionnaya bezopasnost'. Kiberbezopasnost': 7–9-e klassy = Information security. Cybersecurity: 7–9th grades. 3rd edition. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 64 p.
27. Chernova, E. V. (2022). Informatsionnaya bezopasnost' cheloveka = Human information security. – Moscow: Yurayt Publishing House, 243 p.
28. Yunusova, D. S., Kornilova, A. A., Salov, I. V. (2022). Sistema shkol'nogo obrazovaniya kak instrument obucheniya podrostkov informatsionnoy bezopasnosti = The school education system as a tool for teaching teenagers information security. *Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*, 5-2, 94–98. DOI: 10.37882/2223-2982.2022.05-2.39. EDN QKAIVY.
29. Жиенбаева, С. Н., Тезекова, О. Т. (2024). Ақпараттық қауіпсіздікті оқытудағы педагогикалық тәсілдердің тиімділігін бағалау. *Қарағанды университетінің хабаршысы. Педагогика сериясы*, 2(114), 48–59.

УДК 373.31+372.878
ББК 4426.853-243+4426.220-243

ГРНТИ 14.25.07

Код ВАК 5.8.2

Матвеева Лада Викторовна,

SPIN-код: 8431-6340

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: lada-matveeva@yandex.ru

Трофимова Елена Давидовна,

SPIN-код: 9877-5930

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета; 622031, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57; e-mail: akselen7025@yandex.ru

Ясинских Людмила Владимировна,

SPIN-код: 1056-7814

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитания культуры творчества, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: valud7@inbox.ru

Слота Наталья Владимировна,

SPIN-код: 9666-8729

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой музыкального педагогического образования, Донецкий государственный университет; 283001, Россия, Донецкая Народная Республика, г. Донецк, ул. Университетская, 24; e-mail: nataliya.slota@mail.ru

Еркина Лидия Дмитриевна,

SPIN-код: 2375-0040

студент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: lida.erkina@yandex.ru

МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: начальная школа; младшие школьники; музыка; начальное обучение музыки; уроки музыки; межпредметные связи; междисциплинарное взаимодействие; художественно-образные представления; художественно-образное развитие; окружающий мир; эмоционально-образное развитие; междисциплинарность

АННОТАЦИЯ. Актуальность статьи обусловлена тенденциями к интеграции содержания различных дисциплин в современном школьном образовании. На основе обобщения опыта работы по интеграции искусств в содержании музыкального образования школьников, практики проведения интегрированных уроков музыки и других школьных дисциплин выявлены зоны риска и проблемы, возникающие в процессе междисциплинарных взаимодействий. Цель статьи: теоретически обосновать и раскрыть интегрирующую роль музыки как средства эмоционально-образного развития младших школьников в условиях междисциплинарных взаимодействий. В статье раскрыто содержание педагогических категорий «интеграция», «межпредметные связи», «междисциплинарные взаимодействия»; выявлены проблемы, возникающие в процессе интеграции уроков музыки с другими дисциплинами школьной образовательной программы; определены «точки пересечения» науки и искусства, которые могут послужить тематической основой интегрированных уроков. Интегрирующая роль музыки в междисциплинарных взаимодействиях обусловлена уникальными возможностями музыкального искусства в формировании эмоционально-образного отношения к рассматриваемым явлениям, что является фактором успешности в освоении дисциплин различных предметных областей. Приводятся результаты опроса учителей начальных классов, демонстрирующего их позицию в отношении интеграции музыки с другими дисциплинами образовательной школьной программы и раскрывающего возможности осмысления ими интегрирующей роли музыки как средства эмоционально-образного развития младших школьников. С учетом потребности учителей в методическом обеспечении процесса междисциплинарных взаимодействий предложены два варианта их организации в начальных классах: в первом дисциплиной-интегратором является окружающий мир, во втором – музыка.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Музыка как средство эмоционально-образного развития младших школьников в условиях междисциплинарных взаимодействий / Л. В. Матвеева, Е. Д. Трофимова, Л. В. Ясинских, Н. В. Слота, Л. Д. Еркина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 111–120.

Matveeva Lada Viktorovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Music Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Trofimova Elena Davidovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) Ural State Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia

Yasinskikh Lyudmila Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Methodology of Education of the Culture of Creativity, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Slota Natalia Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Head of Department of Music Pedagogical Education, Donetsk State University, Donetsk, Russia

Erkina Lidiya Dmitrievna,

Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

MUSIC AS A MEANS OF EMOTIONAL IMAGERY DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN CONDITIONS OF INTERDISCIPLINARY INTERACTIONS

KEYWORDS: elementary school; elementary school students; music; elementary music education; music lessons; interdisciplinary communication; interdisciplinary interaction; artistic and imaginative representations; artistic and imaginative development; the world around; emotional and imaginative development; interdisciplinarity

ABSTRACT. The relevance of the article is determined by the trends towards the integration of the content of various disciplines in modern school education. Based on the generalization of experience in integrating the arts into the content of music education for schoolchildren, the practice of conducting integrated music lessons and other school disciplines, risk areas and problems arising in the process of interdisciplinary interactions have been identified. Purpose of the article: to theoretically substantiate and reveal the integrating role of music as a means of emotional and imaginative development of younger schoolchildren in the context of interdisciplinary interactions. The article reveals the content of the pedagogical categories “integration”, “interdisciplinary connections”, “interdisciplinary interactions”; identifies the problems that arise in the process of integrating music lessons with other disciplines of the school curriculum; identifies the “points of intersection” of science and art that can serve as the thematic basis of integrated lessons. The integrating role of music in interdisciplinary interactions is due to the unique possibilities of musical art in forming an emotional and imaginative attitude to the phenomena under consideration, which is a factor of success in mastering disciplines of various subject areas. The results of a survey of primary school teachers are presented, demonstrating their position on the integration of music with other disciplines of the educational curriculum and revealing the possibilities of their understanding of the integrating role of music as a means of emotional and imaginative development of younger schoolchildren. Taking into account the teachers’ need for methodological support for the process of interdisciplinary interactions, two variants of their organization in elementary grades are proposed: in the first, the integrator discipline is The world around us, in the second – Music.

FOR CITATION: Matveeva, L. V., Trofimova, E. D., Yasinskikh, L. V., Slota, N. V., Erkina, L. D. (2025). Music as a Means of Emotional Imagery Development of Primary School Students in Conditions of Interdisciplinary Interactions. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 111–120.

Актуальность исследования. В работах современных исследователей [6; 7] отмечено, что путь человеческого познания и конструирования бытия, в том числе в сфере образования, на всем своем протяжении характеризуется диалектическим единством двух встречных тенденций – дифференциации и интеграции, каждая из которых может выходить на первый план в определенных условиях. Анализ государственных документов сферы образования показывает, что интеграция является актуальным трендом и определяет стратегии развития отечественной системы образования на всех уровнях. Интеграцию можно проследить в нисходящем движении, «начиная с метауровня, на котором происходит интеграция образования с другими сферами жизнедеятельности людей, и заканчивая микроуровнем ... в образовательном процессе определенной образовательной организации» [7, с. 6], а также в восходящем движении, от интеграции «предметного содержания, методических подходов и образовательных технологий», через интеграцию «различных участников

образовательного процесса, ... видов образовательных институтов, ... организаций образования и других сфер», к интеграции «отечественного образования в мировое образовательное пространство» [6, с. 4]. Интеграция в начальном общем образовании «предполагает выявление тех механизмов, которые помогают создать единую образовательно-развивающую среду на основе целостного взгляда на мир, без которого невозможно его познание» [10, с. 286]. В число принципов реализации Федеральной образовательной программы начального общего образования включен «принцип интеграции обучения и воспитания» (п. 17.4); на основе интеграции осуществляется оценивание результатов освоения образовательной программы как «системы личностных, метапредметных и предметных достижений обучающегося»¹.

¹ Федеральная образовательная программа начального общего образования: утверждена Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 372. URL: https://schmool17hm.gosuslugi.ru/netczt_files/30/69/FOP_NOO_ot_18.05.2023+372.pdf (дата обращения: 26.10.2025).

К концу XX – началу XXI вв. в сфере музыкального образования школьников сложился богатый и разнообразный опыт интеграции обучения и воспитания; рассмотрения музыкальных феноменов во взаимосвязи с другими видами искусства; актуализации информации, полученной при освоении различных школьных дисциплин, для создания информационного и художественного контекстов урока музыки. На уроках музыки в центре внимания постоянно находятся синтетические виды искусства – театр (опера, балет, оперетта, мюзикл), кинематограф (музыка из кинофильмов, мультфильмов). Интеграционные методические инновации нашли устойчивое закрепление в ряде категорий педагогики музыкального и художественного образования: полихудожественном подходе (Б. П. Юсов), методах художественного контекста (Л. В. Горюнова) и междисциплинарных взаимодействий (В. В. Алеев). Можно с уверенностью утверждать, что большинство уроков музыки в современной общеобразовательной школе по своему содержанию, структуре, дидактическим средствам не являются монопредметными.

Начиная с 1990-х гг. в практику музыкального образования школьников вошел интегрированный урок – «вид урока, на котором обозначенная тема, вопрос, проблема рассматриваются средствами двух или нескольких дисциплин, осуществляются синтез и систематизация знаний, умений, что обеспечивает формирование у обучающихся целостной картины мира, способствует освоению ими соответствующих компетенций» [2, с. 46]. Интегрированный урок проводится одним или несколькими учителями и призван в равной степени обеспечивать освоение программы всех взаимодействующих дисциплин.

Практика показывает, что при определении темы интегрированного урока в роли «ведущей дисциплины», «интегратора» [2] чаще выступает взаимодействующая с музыкой дисциплина. Этому способствует более гибкое, в сравнении с другими дисциплинами, тематическое строение программы по предмету «Музыка», обеспечивающее рассмотрение музыкального искусства в широком контексте окружающей действительности (в том числе в ракурсе дисциплины-интегратора), позволяющее варьировать содержание и музыкальный репертуар уроков. Такие варианты тематического планирования уроков музыки были представлены в ранее действовавших программах Д. Б. Кабалевского, Г. П. Сергеевой и Е. Д. Критской, В. В. Алеева, Л. В. Школяр и В. О. Усачевой. В настоящее время варьирование содержания и репертуара уроков музыки обеспечивается модульно-блочной структурой Феде-

ральной рабочей программы «Музыка». Можно ли в этом случае квалифицировать дисциплину «Музыка» как «вспомогательную» и характеризовать ее роль как «способствующую углублению, расширению, уточнению материала ведущей дисциплины» [2, с. 46–47], или же интегрирующую роль музыки необходимо рассматривать в ином, более широком контексте, учитывающем сущностные особенности музыкального искусства?

Опыт интеграции музыки с другими школьными дисциплинами позволяет выявить «зоны риска» и проблемы, обусловленные рядом факторов: недостаточно четкой дифференциацией понятий «интеграция», «межпредметные связи», «междисциплинарные взаимодействия»; привлечением музыки лишь для создания эмоциональной атмосферы урока, без обсуждения художественного образа музыкального произведения; недооценкой искусства (и музыки в том числе) как средства художественного познания окружающей действительности и эмоционально-образного ее отражения; привлечением произведений искусства в иллюстративных целях («на картине нарисовано то, о чем мы только что говорили», «в музыке тоже рассказывается о...»); недостаточным вниманием к субъективной позиции автора художественного произведения (идея, выбор средств художественной выразительности и т. д.). Как отмечает Л. Г. Савенкова, «существовавший ранее межпредметный подход... не смог перешагнуть границу иллюстрации одного предмета другим» [12, с. 246].

Исходя из сказанного выше, в данной статье поставлена **цель**: теоретически обосновать и раскрыть интегрирующую роль музыки как средства эмоционально-образного развития младших школьников в условиях междисциплинарных взаимодействий.

Методологические основы исследования. Терминологическое поле «интеграции» определяется сущностью данного феномена, основой которого является «соединение неких объектов, установление или принятие во внимание отношений, связей между ними» [7, с. 7]. Соответственно, механизмы интеграции раскрываются через частично пересекающиеся понятия: «связи» (межпредметные или междисциплинарные) и «взаимодействия» (междисциплинарные). При общем сходстве данных понятий им присущи определенные смысловые различия. «Связь» представляет собой «вид отношения между объектами, соответствие изменений в одних объектах изменениям в других» [7, с. 10]. Межпредметные (или междисциплинарные) связи подразделяются: по времени внедрения – на

«предшествующие, повторяющиеся, следующие и перспективные» [9, с. 117], по способу переноса контента из одной сферы знания в другую – на «теоретические, логические, философские, семиотические, практические и др.» [9, с. 117]; они «представляют собой отражение в содержании учебных дисциплин тех дидактических взаимосвязей, которые объективно действуют в природе и познаются современными науками» [11, с. 28], а их стержнем является применение общих ответственных операций [13]. В свою очередь, «взаимодействие» подразумевает «воздействие объектов друг на друга» [7, с. 10]. По мнению В. В. Алеева, обосновавшего введение в педагогику музыкального образования «метода междисциплинарных взаимодействий», употребление понятий «дисциплина» и «взаимодействие», в сравнении с «межпредметными связями», позволяет выявлять «процессы воздействия различных дисциплин друг на друга, а также их взаимную обусловленность» [1, с. 5].

Т. В. Крепс выделяет два варианта реализации междисциплинарного взаимодействия: первый основан на взаимосвязи «двух и более дисциплин со смежными терминологией, системой исследования, объектами этих исследований и т. д.», что позволяет «более широко и досконально изучить проблему исследования» [9, с. 117]; второй вариант «позволяет расширить области знаний, которые не могут полноценно исследоваться уже существующими научными дисциплинами» [9, с. 117]. В современной школьной практике утвердился первый подход, реализуемый в формате интегрированных уроков или уроков с активным применением метода междисциплинарных взаимодействий. Л. Н. Вавилова [2] считает, что интегрированные уроки наиболее эффективны в ситуациях дублирования материала в учебных программах разных дисциплин, при обращении к единым научным категориям и законам, наличию противоречий в трактовке одних и тех же явлений и фактов, демонстрации широкого спектра проявлений рассматриваемого объекта познания.

Интеграция дисциплин предметной области «Искусство» с широким кругом других школьных дисциплин, как правило, осуществляется на основе выделения «точек пересечения» (И. Э. Кашекова [5] именуется их «узелками интегративности и конвергентности»). Таковыми могут быть: художественные образы эпохи (история), природы (биология), ландшафта (география); физические явления (свет, цвет, звук, сила тяжести, преломление в воде и др.), повлиявшие на развитие искусства и запечатленные в художественных произведениях (физика); ритм, симметрия и асимметрия, пропорции,

мера, гармония (математика) и др. [5].

Основоположник полихудожественного подхода в образовании Б. П. Юсов подчеркивал тесные взаимосвязи между искусством и наукой, отмечая, что «искусство всегда шло рука об руку с научно-техническим прогрессом: математикой, физикой, химией, оптикой, акустикой, хромографией, электротехникой, электроникой, космосом» [16, с. 39]. Общими чертами науки и искусства являются: отражение (преломление) и познание окружающей действительности различными способами – техническим и художественным; мышление (образное и рациональное) как единый инструмент познания; творческий характер деятельности человека; красота как единая эстетическая категория; передача знаний и опыта деятельности в процессе обучения. Музыку и математику роднит использование «языка математических структур» при расчете соотношений тонов в ладах, интервалах, аккордах, в том числе в процессе изготовления и темперации музыкальных инструментов [13]. Как указывает Л. Г. Савенкова, «объединение предметов искусства и технологии в комплексный метод обучения способствует формированию продуктивного творческого мышления и развитию оригинальных исследовательских навыков» [12, с. 247].

Выявленные исследователями «точки пересечения» науки и искусства становятся логической основой интегрированных уроков дисциплин предметной области «Искусство» с другими школьными дисциплинами и позволяют определить тему урока, способствующую раскрытию содержания и достижению предметных результатов каждой из взаимодействующих дисциплин. В то же время интегративный потенциал музыки как вида искусства выходит далеко за рамки тематического единства дисциплин и может рассматриваться в значительно более широком контексте.

Как указывают В. В. Дугашев и А. В. Петров, «межпредметные связи должны устанавливаться как в области знаний и умений, так и в отношении формирования опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к усваиваемым объектам и процессам действительности» [4, с. 90]. Остановимся подробнее на последней позиции.

Е. А. Краснопевцев обращает внимание на то, что «любые акты восприятия и мышления изменяют органические ритмы вегетативных процессов организма... Их реакция – эмоциональный отклик – осознается слабо, но, воздействуя через обратную нервную связь, он изменяет чувствительность рецепторов, что определяет особенности воспринимаемой картины, вносит в нее

ценностные элементы» [8, с. 28]. Характеризуя восприятие эмоционального отклика как «настроение», Е. А. Краснопевцев соотносит его с «музыкой» и считает, что упорядочение откликов «происходит по законам музыкальной гармонии – при созвучии они воспринимаются как тождественные, при диссонансе – как несовместимые. Таким путем возникают ассоциации, отыскиваются связи, формируются общие идеи, получаемые из условий созвучия всему множеству факторов» [8, с. 28].

Благодаря интегрированным каналам и средствам воздействия (музыкально-звуковым, смысловым, абстрактным, чувственно-эмоциональным, художественно-образным), музыка способна формировать, корректировать и стимулировать развитие познавательной, творческой, социально-коммуникативной и эмоционально-образной сфер личности [14]. Считая «образ» основным понятием культуры и ее отличительным признаком, Б. П. Юсов подчеркивал, что эмоционально-образное отношение к природе формируется у детей «именно с поэтического, музыкального, художественного отображения... и лишь затем приобретает характер научной экологии» [16, с. 39]. Б. П. Юсов ставил «образно-символический слой мышления» выше «словесно-понятийного образования»: по его словам, «внеплотная мысль облекается конкретными наглядными чертами, которые взяты из действительных наблюдений над природными явлениями или возникают из общения с произведениями искусства как вторичная внешняя подсказка из уже известного опыта человечества» [16, с. 97].

Образность является основой музыкального искусства, а образное представление лежит в основе творческой деятельности человека. Новые образы создаются на основе имеющихся образов восприятия и представлений благодаря воображению. Развитие образного воображения должно опираться на более полное раскрытие жизненного содержания музыки в единстве с активизацией ассоциативного мышления обучающихся¹. На основе образности, тематизма, ассоциативности, интонационности, импровизационности – основных характеристик музыкальных произведений – возможно объединение педагогического потенциала музыки и любого из школьных предметов, изучающих все многообразие жизни и деятельности человека. Отечественными и зарубежными учеными теоре-

тически и эмпирически доказано значение искусства для развития высших психических функций, умственных и практических действий, в совершенствовании образовательной деятельности, адаптивности и когнитивной гибкости [15, с. 138]. Опираясь на доказанное учеными психоэмоциональное воздействие музыкального искусства, а также учитывая доминирующий эмоционально-образный тип мышления у детей младшего школьного возраста, современная музыкальная педагогика считает целесообразным использование эмоционального потенциала музыки в развитии эмоционально-образного мышления школьников².

В эмоционально-образном развитии младших школьников выделяются четыре ступени: 1) развитие цельности восприятия (умения воспринимать действительность целостно, не дробя ее; воспринимать мир в образах, а не аналитически); 2) развитие гибкости (ассоциативности) представления (способности быстро и легко переходить от одного явления к другому, далекому по содержанию); 3) развитие оригинальности мышления (как вида представления, дающего обучающимся возможность раскрытия нового образа); 4) моделирование творческого процесса (ставя себя в позицию автора и прослеживая развитие образности произведения искусства, дети учатся выявлять истоки рассматриваемого явления, мысленно экспериментировать с материалом, самостоятельно выявлять внутренние и внешние связи)³.

Позитивным примером междисциплинарной интеграции, способствующей эмоционально-образному развитию младших школьников, можно считать материалы курса «Изучение природы средствами искусства» Н. Б. Гущиной. Данный курс представляет собой цикл интегрированных уроков по предметам «Окружающий мир», «Литературное чтение», «Музыка», объединенных задачами развития художественной культуры младших школьников. В данном курсе педагогом предпринята попытка «раскрыть детям возможность эмоционального, чувственного познания природы», «представить учащимся художественные образы природы», познакомить с «произведениями искусства, в которых запечатлены живые, неповторимые явления приро-

² Алексеева Л. Л. Художественно-эстетическое образование в профильной школе: эволюция и перспективы развития: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Институт художественного образования РАО. М., 2009. 51 с.

³ Шувалова Е. Е. Педагогические особенности развития восприятия музыкального образа у младших школьников в условиях взаимодействия искусств: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Институт художественного образования РАО. М., 2009. 49 с.

¹ Шувалова Е. Е. Педагогические особенности развития восприятия музыкального образа у младших школьников в условиях взаимодействия искусств: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Институт художественного образования РАО. М., 2009. 49 с.

ды» [3, с. 5]. По верному замечанию исследователя, «художественные образы природы надолго сохраняются в памяти ученика, а выработанное к ним эмоциональное отношение способствует воспитанию любви к природе, к родному краю, к Родине, доброты, человечности» [3, с. 6].

Изложение основного материала исследования. Исследование проблем интеграции в аспекте эмоционально-образного развития младших школьников было проведено на материале дисциплин «Музыка» и «Окружающий мир» Федеральной образовательной программы начального общего образования.

Для понимания того, какое значение учителя начальных классов придают интеграции музыки и других школьных предметов как средству эмоционально-образного развития младших школьников, был проведен *опрос*, в котором участвовали 56 учителей начальных классов общеобразовательных школ Свердловской области и студентов старших курсов Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Уральского государственного педагогического университета – будущих учителей начальных классов. В ходе опроса предполагалось выяснить, реализуют ли респонденты межпредметные связи на уроках по предметам «Музыка» и «Окружающий мир»; уделяют ли при этом внимание эмоционально-образному развитию детей; какие педагогические условия считают необходимыми для эмоционально-образного развития младших школьников.

Для проведения опроса была разработана *анкета*, в которой использовались вопросы закрытые (с альтернативными ответами) и открытые (позволяющие выразить свое мнение в достаточно свободной форме).

Полученные данные свидетельствуют о том, что подавляющая часть респондентов (87%) придают большое значение эмоционально-образному развитию школьников на уроках эстетических и естественно-научных дисциплин, а 56% опрошенных учителей в той или иной степени занимаются решением данной проблемы в процессе своей профессиональной деятельности. Однако на вопрос о сущности эмоционально-образных представлений верно ответили только 38% учителей. Четвертую часть опрошенных (25%) привлекает использование на уроках различных видов искусства, однако при этом никто из них не ставил перед собой специальной задачи развития у школьников эмоционально-образных представлений на основе межпредметных связей. Характеризуя педагогические условия, необходимые для эмоционально-образного развития младших школьников, респонден-

ты обратили внимание на коммуникативные навыки учителя, подбор музыкального материала, создание на уроке соответствующей эмоциональной атмосферы. Назвав отдельные дидактические методы, три четверти респондентов (77%) не смогли убедительно ответить на вопрос о том, какими методиками они пользуются в процессе развития эмоционально-образных представлений школьников. При этом на вопрос «Хотели бы Вы подробно ознакомиться с методикой развития эмоционально-образных представлений на основе межпредметных связей?» 89% опрошенных учителей дали положительный ответ.

Включение музыки в содержание уроков по предмету «Окружающий мир» применяется педагогами-практиками, как правило, при освещении так называемых «сезонных тем», т. е. на уроках, посвященных временам года и происходящим изменениям в жизни природы и человека. При этом используются инструментальные циклы «Времена года» П. И. Чайковского, А. Вивальди, Й. Гайдна.

В процессе реализации межпредметных связей ключевая роль отводится планированию (тематическому, поурочному) и проектно-методической деятельности учителя. Отмечено, что в процессе разработки предметно-тематического содержания, а также методов, приемов, средств обучения на основе межпредметных связей «Музыки» и «Окружающего мира», кроме традиционных планируемых результатов развития универсальных учебных действий, активизируются психические процессы обучающихся (внимание, запоминание), познавательная активность, интерес, творческие личностные проявления и эмоционально-образные представления.

Проектирование образовательного процесса. С учетом высказанных учителями пожеланий нами были спроектированы 2 варианта междисциплинарного взаимодействия в начальной школе, раскрывающие потенциал интеграции искусства с другими дисциплинами в аспекте эмоционально-образного развития младших школьников: в первом дисциплиной-интегратором является «Окружающий мир», во втором – «Музыка».

1. *Дисциплина-интегратор* – «Окружающий мир». На основе изучения тематического плана учебника А. А. Вахрушева по предмету «Окружающий мир», содержания модулей и блоков Федеральной программы по предмету «Музыка» было сформировано содержание музыкально-дидактического компонента уроков «Окружающего мира» в 1 классе, определен перечень рекомендуемых музыкальных произведе-

ний для прослушивания с последующим обсуждением или хорового исполнения. Музыкально-дидактический материал, подобранный с учетом тематического соответствия учебным задачам урока по предмету «Окружающий мир», будет способствовать целостному восприятию рассматриваемых явлений природы и осознанию их роли в жизни людей; формировать представления о многообразии художественно-образного отражения действительности; побуждать к сопереживанию эмоциям автора художественного произведения и осмыслению его восприятия рассматриваемого явления; стимулировать к собственному творчеству, повышать интерес к содержанию основного предмета и к искусству.

Тема «Осень: природа готовится к зиме»: П. И. Чайковский «Детский альбом» («Размышление», «Шарманщик поет»); П. И. Чайковский, А. Н. Плещеев «Осень»; Л. Бетховен «Веселая. Грустная»; М. П. Мусоргский «Старый замок» (из цикла «Картинки с выставки»); Н. А. Римский-Корсаков Колыбельная Волховы (из оперы «Садко»).

Тема «Зима: покой природы»: П. И. Чайковский «Вальс снежных хлопьев» (из балета «Щелкунчик»); А. К. Лядов «Мороз»; р. н. п. «Вот уж зимушка проходит»; К. Дебюсси «Снег танцует» (из сюиты «Детский уголок»).

Тема «Хозяйство человека»: масленичные песенки; песенки-заклички; игры; хороводы; плясовые наигрыши; р. н. п. «Ой, чье ж это поле» (жнивная); В. О. Усачева «Жила-была работа»; А. Г. Шнитке «Наигрыш».

Тема «Богатство природы»: Э. Григ «Утро» (из сюиты «Пер Гюнт»); В. Н. Павленко «Капельки»; С. С. Прокофьев «Вечер» (из цикла «Детская музыка»); р. н. п. «Уж ты поле мое».

Тема «Весна: пробуждение природы»: Э. Григ «Весной»; Н. А. Римский-Корсаков. Третья песня Леля (из оперы «Снегурочка»); Д. Б. Кабалевский «Доброе утро» (из кантаты «Песни утра, весны и мира»); р. н. п. «А мы Масленицу дожидали»; Д. Б. Кабалевский «Наш край».

Тема «Растения и животные»: К. Дакен «Кукушка»; Ф. Куперен «Бабочки»; р. н. п. «Во поле береза стояла»; р. н. п. «Как под наши деревца»; К. Сен-Санс «Кукушка в глубине леса»; Р. К. Щедрин «Золотые рыбки» (из балета «Конек-Горбунок»); р. н. п. «Совушка-сова»; р. н. п. «На зеленом лугу».

В поурочном плане музыкально-дидактический материал может быть включен в различные части уроков в зависимости от текущих учебно-воспитательных задач. В частности, музыкальное сопровождение как таковое, акцентирование и обсуждение музы-

кального материала можно включить в середину или во вторую половину урока.

Вводя в содержание уроков по предмету «Окружающий мир» взаимосвязанные музыкальные произведения, с одной стороны, можно закреплять имеющийся теоретический и практический опыт ребенка в мире художественной культуры, а с другой – обогащать методическое содержание предмета специфическими приемами и средствами воздействия искусства на психическую (психофизиологическую), эмоционально-волевую, чувственно-интуитивную, интеллектуальную, креативно-творческую и эмоционально-образную сферы личности¹.

2. Дисциплина-интегратор – «Музыка». Одними из важнейших задач обучения музыке на уровне начального общего образования являются гармонизация взаимодействия с природой, обществом, формирование позитивного взгляда на окружающий мир через доступные формы музыкальной деятельности. Данные задачи на уроке музыки могут найти решение посредством освоения музыкальной песенной культуры того региона и той местности, в которой родился и вырос ребенок. В частности, в Уральском регионе результативным средством эмоционально-образного развития школьников, формирования у них эмоционально-образных представлений об окружающей действительности может стать уральский фольклор.

Модульно-блочная структура Федеральной рабочей программы «Музыка» позволяет органично интегрировать уральские фольклорные музыкальные произведения в содержание уроков инвариантных модулей «Народная музыка России» (блоки «Край, в котором ты живешь», «Жанры музыкального фольклора», «Народные праздники» и др.) и «Музыка в жизни человека» (блоки «Музыкальные пейзажи», «Музыкальные портреты», «Какой же праздник без музыки?», «Танцы, игры и веселье»). Данные темы перекликаются с тематическим планом предмета «Окружающий мир». Междисциплинарные взаимодействия могут осуществляться на основе уральских песен, воспевающих родную природу («Матушка Тура»), закликающих природные явления (детская песня-закличка «Дожди, лей, лей, лей», весенняя заличка «Жаворонки, прилетите»), являющихся элементами обрядового действия (уральские рождественские святочные песни и колядки, масленичные и троицкие песни и др.), разнообразных хороводных и

¹ Кашекова И. Э. Педагогические технологии построения интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Институт художественного образования РАО. М., 2007. 48 с.

игровых песен.

В рамках тематического блока «Сказки, мифы и легенды», представленного в модуле «Народная музыка России», актуализируются межпредметные связи музыки и литературного чтения. Уральский регион обладает уникальным фольклорным наследием – сказами, запечатлевшими художественную картину мира в горнозаводском менталитете и послужившими источником литературного творчества П. П. Бажова. В свою очередь, бажовский цикл взаимосвязанных сказов о Хозяйке Медной горы послужил основой балета С. С. Прокофьева «Каменный цветок», к которому можно обратиться в тематическом блоке «Фольклор в творчестве профессиональных композиторов», представленном в модуле «Народная музыка России».

Таким образом, в рамках самостоятельного урока музыки актуализация межпредметных связей способствует созданию художественного, исторического и регионоведческого контекстов, в комплексе обеспечивающих реализацию цели школьного музыкального образования – формирование музыкальной культуры обучающихся как части их общей духовной культуры.

Выводы:

1. Взаимосвязанные и частично пересекающиеся понятия «межпредметные связи», «междисциплинарные взаимодействия», «интегрированный урок» отражают интенсивность, глубину и логику интеграционных процессов. При этом реализация межпредметных связей и междисциплинарных взаимодействий может стать неотъемлемым компонентом «обычных» уроков, без коррекции учебно-тематического плана дисциплины, а интегрированные уроки носят событийный характер и требуют согласования учебных тем взаимодействующих дисциплин.

2. Интеграция школьных дисциплин осуществляется на основе выявления «точек пересечения», отражающих единство науки и искусства как способов познания окружающей действительности и позволяющих определить тему урока, в равной степени обеспечивающую освоение содержа-

ния взаимосвязанных дисциплин. Интеграционный потенциал музыкального искусства выходит за рамки реализации единых тем, поскольку музыка обеспечивает эмоционально-образное восприятие окружающей действительности (что является фактором успешности освоения школьниками содержания любой дисциплины образовательной программы).

3. Учителя начальных классов стремятся интегрировать искусство в содержание различных дисциплин образовательной программы, однако недостаточно готовы к решению задач эмоционально-образного развития младших школьников и нуждаются в соответствующем методическом обеспечении.

4. Задачи эмоционально-образного развития младших школьников могут успешно решаться в ходе междисциплинарного взаимодействия таких дисциплин Федеральной образовательной программы начального общего образования, как «Музыка» и «Окружающий мир». Если роль дисциплины-интегратора выполняет окружающий мир, то введение в урок музыкального материала способствует целостному восприятию рассматриваемых явлений природы и осознанию их роли в жизни людей, формирует представления о многообразии художественно-образного отражения действительности, побуждает к сопереживанию эмоциям автора художественного произведения, стимулирует собственное творчество, повышает интерес к содержанию основного предмета и к искусству. Если же роль дисциплины-интегратора выполняет музыка, то актуализация межпредметных связей способствует созданию на уроках художественного, исторического, регионоведческого контекстов, обогащающих представления школьников о культуре своего народа, региона, страны и формирующих ее целостный, эмоционально прожитый образ. Тем самым обеспечивается реализация цели школьного музыкального образования – формирование музыкальной культуры обучающихся как части их общей духовной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алеев, В. В. Музыка. Программы для общеобразовательных учреждений. 1–4 классы, 5–8 классы / В. В. Алеев, Т. И. Науменко, Т. Н. Кичак. – Москва : Дрофа, 2003. – 96 с.
2. Вавилова, Л. Н. Интегрированный урок: особенности, подготовка, проведение / Л. Н. Вавилова // Образование. Карьера. Общество. – 2017. – № 3 (54). – С. 46–51. – EDN ZFCHAP.
3. Гущина, Н. Б. Изучение природы средствами искусства: Уроки художественной культуры в начальной школе : пособие для учителя / Н. Б. Гущина. – Иваново, 2022. – 227 с.
4. Дугашев, В. В. Межпредметные связи как ключевая компетенция в педагогической системе развивающего обучения / В. В. Дугашев, А. В. Петров // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1 (44). – С. 89–93. – EDN SBKZTV.
5. Кашекова, И. Э. Технология интеграции и конвергентности с искусством в предпрофильном и профильном образовании / И. Э. Кашекова // Педагогика искусства. – 2008. – № 1. – С. 113–125. – EDN JUAMNB.

6. Коротков, А. М. Интеграционные тенденции в современном российском образовании / А. М. Коротков, Н. К. Сергеев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 8 (141). – С. 4–10. – EDN ILCUXO.
7. Котлярова, И. О. Феномен интеграции в теории и практике образования / И. О. Котлярова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2023. – Т. 15, № 3. – С. 5–17. – DOI: 10.14529/ped230301. – EDN MFDBUU.
8. Краснопевцев, Е. Л. Образное и понятийное в физике и в гуманитарной области / Е. Л. Краснопевцев // Роль междисциплинарных связей в профессионально-методической подготовке учителя : межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Н. Д. Рубинштейн. – Новосибирск : НГПИИ, 2021. – С. 26–33.
9. Крепс, Т. В. Междисциплинарный подход в исследованиях и преподавании: преимущества и проблемы применения / Т. В. Крепс // Научный вестник Южного института менеджмента. – 2019. – № 1 (25). – С. 115–120. – DOI: 10.31775/2305-3100-2019-1-115-120. – EDN ZDBERN.
10. Кузеванова, Е. В. Интеграция учебных дисциплин в начальном образовании / Е. В. Кузеванова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 286–292. – EDN JVTNQV.
11. Междисциплинарные связи естественно-математических дисциплин : пособие для учителей / под ред. В. Н. Федоровой. – Москва : Просвещение, 1980. – 207 с.
12. Савенкова, Л. Г. Интеграция как важнейшее педагогическое условие реализации идеи педагогики искусства / Л. Г. Савенкова // Художественное образование: история и современность : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Тагил, 25–26 апреля 2024 года. – Екатеринбург : [б. и.], 2024. – С. 244–249. – EDN WRROUF.
13. Слота, Н. В. Использование элементов математики на уроках музыки / Н. В. Слота, А. Е. Гаврилюк // Традиции и инновации в музыкальном и художественном образовании: теория и практика : сборник материалов Международной конференции, посвященной 65-летию создания музыкально-педагогического факультета, Екатеринбург, 12 декабря 2024 года. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2025. – С. 323–330. – EDN VRLVMK.
14. Тагильцева, Н. Г. Полихудожественный подход в подготовке учителей предметной области «Искусство» / Н. Г. Тагильцева, О. А. Овсянникова // Язык и культура. – 2018. – № 43. – С. 282–294. – DOI: 10.17223/19996195/43/17. – EDN PMJQVB.
15. Черватюк, П. А. Перспективы интеграции искусства и науки в системе общего образования / П. А. Черватюк // Высшее образование в России. – 2011. – № 12. – С. 137–140. – EDN OMTRXJ.
16. Юсов, Б. П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников / Б. П. Юсов. – Луганск, 1995. – 180 с.

REFERENCES

1. Aleev, V. V., Naumenko, T. I., Kichak, T. N. (2003). Muzyka. Programmy dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. 1–4 klassy, 5–8 klassy = Music. Programs for general education institutions. Grades 1–4, grades 5–8. Moscow: Drofa Publishing House, 96 p.
2. Vavilova, L. N. (2017). Integrirovanny urok: osobennosti, podgotovka, provedenie = Integrated lesson: Features, preparation, implementation. *Education. Career. The Society*, 3(54), 46–51. EDN ZFCHAP.
3. Gushchina, N. B. (2022). Izuchenie prirody sredstvami iskusstva: Uroki khudozhestvennoy kul'tury v nachal'noy shkole = Studying nature by means of art: Art culture lessons in elementary school. Ivanovo, 227 p.
4. Dugashev, V. V., Petrov, A. V. (2014). Mezhpredmetnye svyazi kak klyuchevaya kompetentsiya v pedagogicheskoy sisteme razvivayushchego obucheniya = Interdisciplinary connections as a key competence in the pedagogical system of developing education. *The World of Science, Culture, Education*, 1(44), 89–93. EDN SBKZTV.
5. Kasheikova, I. E. (2008). Tekhnologiya integratsii i konvergentnosti s iskusstvom v predprofil'nom i profil'nom obrazovanii = Technology of integration and convergence with art in pre-professional and specialized education. *Pedagogy of Art*, 1, 113–125. EDN JUAMHB.
6. Kоротков, А. М., Сергеев, Н. К. (2019). Integratsionnye tendentsii v sovremennom rossiyskom obrazovanii = Integration trends in modern Russian education. *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, 8(141), 4–10. EDN ILCUXO.
7. Kotlyarova, I. O. (2023). Fenomen integratsii v teorii i praktike obrazovaniya = The phenomenon of integration in the theory and practice of education. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences*, 15(3), 5–17. DOI: 10.14529/ped230301. EDN MFDBUU.
8. Krasnopevtsev, E. L. (2021). Obraznoe i ponyatiynoe v fizike i v gumanitarnoy oblasti = Figurative and conceptual in physics and in the humanitarian field. *The role of interdisciplinary connections in professional and methodological teacher training*, 26–33. Novosibirsk: NGPN Publishing House.
9. Kreps, T. V. (2019). Mezhdistsiplinarnyy podkhod v issledovaniyakh i prepodavanii: preimushchestva i problemy primeneniya = Interdisciplinary approach in research and teaching: Advantages and problems of application. *Scientific Bulletin of the Southern Institute of Management*, 1(25), 115–120. DOI: 10.31775/2305-3100-2019-1-115-120. EDN ZDBERN.
10. Kuzevanova, E. V. (2007). Integratsiya uchebnykh distsiplin v nachal'nom obrazovanii = Integration of academic disciplines in primary education. *Siberian Pedagogical Journal*, 3, 286–292. EDN JVTNQV.
11. Fedorova, V. N. (Ed.). (1980). Mezhpredmetnye svyazi estestvenno-matematicheskikh distsiplin = Interdisciplinary connections of natural and mathematical disciplines. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 207 p.
12. Savenkova, L. G. (2024). Integratsiya kak vazhneyshee pedagogicheskoe uslovie realizatsii idei pedagogiki iskusstva = Integration as the most important pedagogical condition for the realization of the idea of pedagogical art. *Art education: History and modernity*, 244–249. Ekaterinburg. EDN WRROUF.

13. Slota, N. V., Gavriyuk, A. E. (2025). Ispol'zovanie elementov matematiki na urokakh muzyki = The use of mathematical elements in music lessons. *Traditions and innovations in music and art education: Theory and practice*, 323–330. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. EDN VRLVMK.
14. Tagiltseva, N. G., Ovsyannikova, O. A. (2018). Polikhudozhestvennyy podkhod v podgotovke uchiteley predmetnoy oblasti «Iskusstvo» = A poly-artistic approach in the training of teachers of the subject area “Art”. *Language and Culture*, 43, 282–294. DOI: 10.17223/19996195/43/17. EDN PMJQVB.
15. Chervatyuk, P. A. (2011). Perspektivy integratsii iskusstva i nauki v sisteme obshchego obrazovaniya = Prospects for the integration of art and science in the system of general education. *Higher Education in Russia*, 12, 137–140. EDN OMTRXJ.
16. Yusov, B. P. (1995). Vzaimodeystvie i integratsiya iskusstv v polikhudozhestvennom razvitii shkol'nikov = Interaction and integration of arts in the poly-artistic development of schoolchildren. Lugansk, 180 p.

УДК 373.31+372.878.061.643.2+398.8(510)
ББК Щ315.42,70+ Щ9(5Кит)-016.2

ГРНТИ 14.25.07

Код ВАК 5.8.2

Му Цзюньцзе,

аспирант, Санкт-Петербургский государственный институт культуры; 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, Дворцовая наб., 2-4; e-mail: 786096329@qq.com

ОБУЧЕНИЕ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КИТАЕ НА МАТЕРИАЛЕ НАРОДНЫХ ПЕСЕН

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музыкальная педагогика; музыкальное образование; начальная школа; младшие школьники; фортепианное образование; китайские школьники; китайская культура; фортепиано; китайские народные песни; обучение игре на фортепиано

АННОТАЦИЯ. С начала XX в. фортепианное образование в Китае длительное время находилось под влиянием западноевропейской классической традиции. Учебные пособия и репертуар в основном включали произведения Бая, Черни, Баха, Моцарта и других европейских композиторов. Данная система сыграла положительную роль в формировании прочной технической базы и стандартизированных навыков исполнения, однако привела к разрыву между учебным содержанием и национальной культурой. Особенно на этапе начальной школы, когда когнитивные и психологические особенности детей ближе к восприятию народной культуры, полная опора на западный репертуар может привести к отсутствию чувства принадлежности и культурной идентичности в музыкальном обучении. В последние годы, с укреплением культурной уверенности и развитием образовательных реформ, введение китайских элементов, в частности народных песен, в фортепианное обучение становится важной темой в академических и педагогических кругах. Ученики начальных классов находятся на ключевом этапе музыкального и эстетического становления и особенно восприимчивы к музыке с яркой мелодикой, живым ритмом и искренними эмоциями. Китайские народные песни обладают именно такими особенностями: они близки к жизненному опыту детей, эффективно пробуждают интерес и стремление к самовыражению. Их интеграция в обучение игре на фортепиано способствует не только овладению исполнительскими навыками и развитию музыкальной выразительности, но и формированию восприятия национальной культуры и чувства идентичности через исполнительскую деятельность, обеспечивая органическое сочетание технической подготовки и культурного воспитания. Этот подход соответствует требованиям всестороннего развития личности и имеет важное практическое значение.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Му, Цзюньцзе. Обучение игре на фортепиано младших школьников в Китае на материале народных песен / Му Цзюньцзе. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 121–130.

Mu Junjie,

Postgraduate Student, Saint Petersburg State Institute of Culture, Saint Petersburg, Russia

TEACHING PIANO TO YOUNGER STUDENTS IN CHINA BASED ON FOLK SONGS

KEYWORDS: music pedagogy; music education; elementary school; junior high school students; piano education; Chinese schoolchildren; Chinese culture; piano; Chinese folk songs; piano lessons

ABSTRACT. Since the beginning of the 20th century, piano education in China has long been influenced by the Western European classical tradition. The textbooks and repertoire mainly included works by Bai, Czerny, Bach, Mozart and other European composers. This system has played a positive role in the formation of a solid technical base and standardized performance skills, but has led to a gap between the educational content and national culture. Especially at the stage of primary school, when children's cognitive and psychological characteristics are closer to the perception of folk culture, full reliance on the Western repertoire can lead to a lack of a sense of belonging and cultural identity in musical education. In recent years, with the strengthening of cultural confidence and the development of educational reforms, the introduction of Chinese elements, particularly folk songs, into piano instruction has become an important topic in academic and pedagogical circles. Elementary school students are at a key stage of musical and aesthetic development and are particularly susceptible to music with a vibrant melody, lively rhythm and sincere emotions. Chinese folk songs have just such features: they are close to the life experience of children, effectively arouse interest and desire for self-expression. Their integration into piano teaching contributes not only to the mastery of performing skills and the development of musical expression, but also to the formation of perception of national culture and a sense of identity through performing activities, providing an organic combination of technical training and cultural education. This approach meets the requirements of comprehensive personality development and is of great practical importance.

FOR CITATION: Mu, Junjie. (2025). Teaching Piano to Younger Students in China Based on Folk Songs. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 121–130.

Китайское фортепианное образование с начала XX в. прошло более чем столетний путь развития и постепенно стало важной частью базового музыкально-

го образования. Первоначально фортепиано как «иностраный инструмент» использовалось преимущественно в миссионерских школах, посольствах в арендуемых

территориях и в семьях состоятельных людей, что ограничивало круг обучающихся. В 1920–1930-е годы, с основанием таких специализированных музыкальных учебных заведений, как Шанхайская государственная консерватория (ныне Шанхайская консерватория музыки) и Пекинская художественная академия, фортепиано постепенно вошло в системное образование, став важной дисциплиной в подготовке композиторов, вокалистов и инструменталистов [1]. В этот период под влиянием европейской, особенно немецко-австрийской, традиции китайское фортепианное образование уделяло основное внимание технической подготовке и освоению репертуара. Однако оно в значительной степени сохраняло характер элитарного образования. После образования КНР государство уделяло большое внимание музыкальному образованию, и фортепиано как одна из ключевых дисциплин в музыкальных вузах получило системное развитие. В 1950-е гг. в Китае была введена советская система музыкального образования, и педагогические принципы российской школы оказали глубокое влияние на развитие фортепианного обучения. Центральная консерватория (в Пекине), Шанхайская консерватория и другие вузы подготовили большое количество пианистов и педагогов и заложили основы китайского фортепианного образования, а также способствовали формированию системы учебных материалов и педагогических методов [9]. Постепенно идея «искусство должно служить народу» оказала влияние на обучение игре на фортепиано, в результате чего оно стало рассматриваться не только как средство профессиональной подготовки, но и как важный инструмент культурного развития.

После начала политики реформ и открытости, с развитием социально-экономической сферы и накоплением культурного капитала в семьях фортепиано постепенно вышло за пределы профессиональных учебных заведений и вошло в повседневную жизнь широких слоев населения. В 1980-е гг. распространение системы экзаменов по уровням, а также национальных и региональных конкурсов способствовало стандартизации и социализации обучения игре на фортепиано, что в итоге привело к формированию уникального феномена «детей-пианистов» («琴童») [11].

С 1990-х годов, с усилением международных контактов и возвращением на родину большого числа студентов, обучавшихся за рубежом, педагогические концепции китайского фортепианного образования постепенно стали интегрироваться в мировое образовательное пространство.

При этом сохранялась строгость тренировки, характерная для российской школы, но одновременно усваивались идеи западноевропейских и американских школ, акцентирующих внимание на музыкальной выразительности и индивидуальном развитии исполнителя. В XXI в. фортепианное образование было в еще большей степени включено в систему всеобъемлющего воспитания и базового образования. На уровне государственной политики подчеркивается роль художественного образования в формировании гармонично развитой личности, и фортепиано как важная составляющая музыкального образования все чаще включается как в учебные планы начальных школ, так и в программы внешкольных образовательных учреждений [6].

В историческом развитии фортепианное образование младших школьников постепенно приобрело ярко выраженные особенности: с одной стороны, оно унаследовало традиции западной классической школы, с другой – оказалось под глубоким влиянием общественно-культурных запросов и образовательной политики Китая. Западные учебные пособия и репертуар по-прежнему занимают важное место в технической подготовке: произведения Байера, Черни, Баха и других композиторов остаются важным содержанием как на начальном, так и на среднем этапе обучения. Однако односторонняя ориентация на западную систему привела к отрыву от национальной культурной почвы. Именно в таком контексте введение китайских народных песен в фортепианное обучение становится важным средством преодоления недостатка культурной близости, а также стимулом для пробуждения интереса и эмоционального отклика у учащихся.

Младшие школьники характеризуются ограниченной концентрацией внимания и легко подвержены внешним отвлекающим факторам. Вместе с тем они чрезвычайно чувствительны к наглядным, ярким мелодиям и ритмам, что позволяет им быстро устанавливать эмоциональный контакт с музыкой. Эмоциональная экспрессия детей отличается прямотой и непосредственностью, поэтому игра на фортепиано становится для них важным способом переживания и выражения внутренних чувств. Однако в силу того, что мышцы кистей еще недостаточно развиты, а подвижность и сила пальцев ограничены, традиционные произведения с большими интервалами и сложными двухручными упражнениями нередко вызывают чувство фрустрации и физиологическую нагрузку [15]. Таким образом, обучение должно строиться постепенно, с акцентом на простоте мелодии и естествен-

ности аппликатуры, а также балансе между технической подготовкой и музыкальной выразительностью.

В выборе репертуара китайское фортепианное образование для младших школьников на протяжении длительного времени опиралось на западную классическую традицию. Пьесы западных композиторов обладают значительной ценностью в плане технической подготовки, однако далеки от повседневного жизненного опыта детей и их национально-культурного сознания, что затрудняет формирование глубокого эмоционального отклика и культурной идентификации в процессе обучения. Это подчеркивает важность включения в учебный процесс национальных музыкальных ресурсов, особенно народных песен. Китайские народные песни отличаются простотой мелодии, четким ритмом и искренностью эмоционального выражения, они близки к жизненному опыту детей, способны пробуждать интерес к обучению и одновременно с развитием исполнительских навыков формировать восприятие и преемственность национальной культуры. С одной стороны, широкое распространение занятий фортепиано предоставляет детям целостную платформу для развития координации, слуховой чувствительности и навыков чтения нотного текста. С другой стороны, ориентация на экзамены, конкурсы и поступление в учебные заведения может приводить к чрезмерному акценту на технической подготовке при одновременном игнорировании интереса и эмоционального опыта. Это еще раз подчеркивает необходимость достижения единства навыков и культуры, интереса и эстетики в содержании и методах преподавания.

Художественные особенности и образовательная ценность китайских народных песен. Китайская народная песня является важной составляющей богатого наследия традиционной культуры, в которой воплощены региональная специфика, исторический опыт и эмоциональная выразительность. В практике фортепианного обучения младших школьников значение народных песен заключается не только в их художественной ценности, но и в их потенциальной культурно-воспитательной функции. Народные песни в значительной степени соответствуют когнитивным и психологическим особенностям развития детей, что обеспечивает прочную теоретическую основу для их применения в педагогической практике.

С музыкальной точки зрения народные песни Китая в большинстве своем основаны на пентатонике (до-ре-ми-сол-ля), их мелодические структуры просты и плавны,

отличаются яркостью линий и повторностью, что облегчает детям восприятие, подражание и запоминание [5]. Простота мелодии способствует развитию умения различать высоту звуков и восприятию ритма. Народные песни различных регионов отличаются особенностями мелодического движения и ритмической структуры: например, северные песни характеризуются грубоватой открытостью, тогда как южные – изящной мягкостью. Такое разнообразие обогащает музыкальные впечатления и эмоциональный опыт детей. В педагогической практике можно подбирать соответствующие произведения с учетом возраста и уровня подготовки учащихся.

В аспекте ритма и формы выражения народные песни, как правило, характеризуются ритмическими моделями, близкими к повседневной жизни, и естественной языковой интонацией. При исполнении и осмыслении этих произведений ребенок способен напрямую связать музыкальный ритм с собственным жизненным опытом, что обеспечивает естественность и плавность выразительности. Нарративный и лирический характер песен направляет учащихся к пониманию музыкальных эмоций и формирует в процессе игры на фортепиано их художественное восприятие и способность чувствовать контекст. Педагогические исследования указывают, что обучение в знакомой и доступной музыкальной среде значительно повышает интерес и способность к самовыражению, обеспечивая органичное сочетание эмоционального воспитания и технической подготовки [2].

Народные песни в преподавании фортепиано в начальной школе имеют важную культурную ценность, являясь значимым носителем национальной идентичности и культурной преемственности. Каждая песня не только отражает социальную жизнь определенного исторического периода, но и воплощает эстетические нормы и ценностные представления местной культуры. Введение народных песен в занятия по фортепиано позволяет учащимся в процессе исполнения воспринимать исторический контекст, региональные особенности и эмоциональное содержание музыки, постепенно формируя чувство культурной идентичности и национальной гордости. Педагогические исследования показывают, что интеграция культурного содержания в обучение способствует развитию музыкальных способностей учащихся, а также укрепляет их культурное понимание и социальную ответственность.

С точки зрения образовательных функций народные песни совмещают ценность в формировании навыков, эстетическом вос-

питании и развитии интереса. Их простая мелодия, яркий ритм и доступный язык соответствуют когнитивным и психологическим особенностям младших школьников, что облегчает процесс обучения и поддерживает устойчивый интерес. Исполняя народные песни, дети не только осваивают базовые навыки – такие как интонирование, ритм и гармонию, – но и развивают эмоциональную сферу, эмпатию и музыкальную выразительность, что обеспечивает органическое соединение технической подготовки и эмоционального воспитания. Кроме того, народные песни можно как петь, так и исполнять на инструменте, что облегчает для педагога объединение вокала и фортепианной практики, углубляя музыкальное понимание и выразительность, воплощая педагогический принцип «ориентации на ученика» и мотивации через интерес.

В аспекте эстетического воспитания народные песни предлагают разнообразные формы музыкальной выразительности, позволяя учащимся воспринимать вариативность мелодических линий, ритмическую подвижность и эмоциональную окраску, тем самым формируя у них тонкое чувство музыкальной красоты и творческое мышление. Одновременно систематическое освоение народных песен помогает детям в условиях глобализации понимать и уважать собственную национальную культуру, усиливая роль школьного образования в передаче культурного наследия и реализуя образовательную цель интегрированного подхода «навыки – культура – эстетика».

Трансформация учебных целей.

Одной из наиболее ярких особенностей применения китайских народных песен в преподавании фортепиано в начальной школе является трансформация учебных целей. Эта трансформация отражает переход музыкального образования от сугубо технической подготовки к формированию комплексной музыкальной компетенции и демонстрирует практическое воплощение педагогических идей. Традиционно цели фортепианного обучения младших школьников сводились к технической подготовке, акцентируя внимание на подвижности пальцев, способности к чтению нот и нормативности исполнения. Хотя такие тренировки имеют фундаментальное значение, односторонняя ориентация на технику приводит к механистичности процесса и недостаточному вниманию к художественной выразительности и эмоциональному опыту ребенка. В такой модели учащиеся, овладевшие навыками, могут оставаться без глубокого понимания музыкального содержания и художественной ценности произведений.

Введение народных песен изменило эту ситуацию. Их простая мелодия, живой ритм и эмоциональная насыщенность постепенно расширяют учебные цели от технической подготовки к формированию комплексных компетенций. Эта трансформация проявляется на трех уровнях:

1. Соединение техники и музыкальной выразительности. При исполнении народных песен дети не только осваивают базовые навыки, но и должны через мелодию и ритм воспринимать настроение музыки, развивая осознанность музыкального выражения и способность к эмоциональной передаче.

2. Интеграция культурного знания и художественного понимания. Народные песни содержат богатую историко-региональную информацию, что позволяет учащимся через практику исполнения понимать культурный контекст произведений, укреплять чувство национальной идентичности и культурной гордости.

3. Мотивация через интерес и развитие самостоятельности. Мелодии народных песен близки детскому восприятию, легко усваиваются и поддаются подражанию, что стимулирует учебный интерес. Это дает детям возможность получать удовлетворение и положительную обратную связь в процессе самостоятельной практики, формируя устойчивую мотивацию к обучению [13]. Эта трансформация учебных целей также отражает сдвиг педагогической парадигмы от «ориентации на преподавателя» к «ориентации на ученика». Преподаватель перестает ограничиваться лишь освоением техники, сосредотачиваясь на ощущениях, понимании и самовыражении учащихся в процессе обучения. Оценка успеваемости также смещается от простой проверки правильности исполнения к процессной и многомерной системе, включающей показатели музыкального понимания, выразительности и вовлеченности. Корректировка учебных целей предоставляет преподавателю больше пространства для проектирования урока: грамотно подобранные народные песни позволяют интегрировать музыкальное выражение в техническую подготовку, развивать эстетические способности через культурное обучение и стимулировать самостоятельность через формирование интереса, обеспечивая единство технической подготовки, культурного воспитания, мотивации и эстетического образования.

Интеграция методов преподавания. В процессе включения китайских народных песен в обучение фортепиано младших школьников методы преподавания демонстрируют разнообразие и интегративный характер. Такая интеграция ме-

тодов отражает педагогический принцип ориентации на ученика, учитывает когнитивные и психологические особенности детского музыкального восприятия и предоставляет более эффективные стратегии преподавания.

В обучении акцент делается на много-сенсорное восприятие. Дети, осваивая фортепианную технику, одновременно слушают, повторяют мелодию голосом и используют движения, что способствует более полному пониманию мелодии и ритма. Это помогает развивать восприятие высоты звука и ритмической структуры, а также усиливает музыкальную выразительность. Педагогические исследования показывают, что многосенсорное вовлечение стимулирует интерес и активность учащихся, способствуя формированию целостного понимания музыки и объединяя техническое обучение с развитием музыкального восприятия.

Интеграция методов проявляется и в ситуативном (контекстном) обучении. Народные песни часто содержат ярко выраженный региональный контекст. Преподаватель может использовать рассказы о песне, создание музыкальных ситуаций или визуальные материалы, позволяя учащимся во время исполнения ощущать эмоциональное и культурное содержание произведения. Ситуативное обучение делает абстрактные музыкальные знания конкретными и наглядными, помогает детям одновременно понимать мелодию и ритм и развивать эмоциональное и культурное восприятие, отражая принципы ситуационного и опытного обучения в педагогике.

Кроме того, важным аспектом интеграции методов является включение творческих и исследовательских подходов. Преподаватель может стимулировать учащихся к изменению мелодии, адаптации ритма или простым гармоническим экспериментам, позволяя детям самостоятельно исследовать музыку. Это развивает творческое мышление, навыки решения проблем и повышает самостоятельность. Педагогические исследования подчеркивают, что творческая активность способствует когнитивному развитию и эмоциональному самовыражению детей и является важным компонентом комплексного формирования музыкальной и личностной компетентности [8]. Наконец, интеграция методов преподавания подчеркивает координацию технической подготовки и музыкального выражения. Дети должны овладевать исполнительскими навыками, однако техническая подготовка не должна существовать отдельно от музыкального исполнения. Через исполнение народных песен преподаватель может во время технических упражнений направлять внимание

учащихся на эмоциональное содержание мелодии, ритмическую структуру и общую музыкальную форму, обеспечивая органичное сочетание техники и выразительности. Такой подход отражает целостность образования, сочетая развитие навыков с воспитанием эмоций и эстетического восприятия.

Выбор учебных материалов и произведений. В обучении фортепиано младших школьников применение китайских народных песен делает выбор учебных материалов и произведений ключевым фактором. Научно обоснованный подбор произведений способствует единству развития навыков, эстетического воспитания и культурной идентичности, обеспечивая системную поддержку музыкальной компетенции учащихся.

Учебные материалы и произведения должны учитывать когнитивные и физиологические особенности детей. На этапе начальной школы продолжительность концентрации внимания ограничена, мышцы рук еще не полностью развиты, поэтому оптимальны произведения с простыми мелодиями, ясным ритмом и естественной постановкой пальцев [4]. Такие произведения легко усваиваются и запоминаются, а их исполнение способствует формированию чувства достижения и поддержанию интереса к обучению. Учебники должны представлять постепенно возрастающую сложность, чтобы учащиеся могли на основе знакомых произведений и освоенной постановки рук постепенно повышать исполнительское мастерство. Это отражает принцип индивидуального подхода к обучению («обучение в соответствии с возможностями ученика»), который является важным условием эффективного преподавания.

Учебные материалы должны также отражать культурное разнообразие народной музыки. Китай отличается широкой территорией и множеством этнических групп, поэтому народные песни различных регионов имеют ярко выраженные стилистические особенности: северные песни – грубые и открытые, южные – мягкие и изысканные, народные песни западных этнических меньшинств – ритмически насыщенные и танцевальные [14]. Включение этих произведений в обучение игре на фортепиано не только обогащает музыкальные впечатления учащихся, но и способствует пониманию ими различных культур и художественных стилей. С точки зрения педагогики такое разнообразие помогает реализовать культурное и музыкальное образование, позволяя учащимся одновременно развивать исполнительские навыки и расширять культурное восприятие и эстетический опыт. При выборе учебных материалов сле-

дует также учитывать практическую применимость и адаптивность к учебному процессу [7].

Адаптация и аранжировка традиционных народных песен. Традиционные народные песни зачастую передавались устно или предназначались для вокального исполнения, поэтому их прямое перенесение на фортепиано может создавать трудности в плане аппликатуры, гармонии или ритма. Необходимо умеренно аранжировать или адаптировать произведения таким образом, чтобы сохранить их исходные художественные особенности и одновременно соответствовать условиям исполнения детьми. Это требует высокой музыкальной компетенции преподавателя и отражает педагогический принцип «адаптивности обучения», т. е. соответствия учебного материала и целей обучения особенностям учащихся.

Организация учебного материала и выбор произведений. Учебный материал должен учитывать педагогические цели. Произведения служат не только средством развития технических навыков, но и инструментом эстетического и культурного воспитания. Так, ритмичные и оживленные народные песни помогают развивать чувство ритма, мелодичные – эстетическое восприятие, песни с культурным контекстом способствуют формированию культурной осведомленности. Таким образом достигается органичное единство навыков, эстетики и культурного образования, что обеспечивает системное формирование музыкальной компетенции у детей.

Учебный материал должен учитывать когнитивные и физиологические особенности детей. Ученики младших классов имеют ограниченную концентрацию внимания, а мышцы рук еще не полностью развиты, поэтому подходящими являются произведения с простой мелодией, четким ритмом и естественной аппикатурой. Такие произведения легко усваиваются и запоминаются, создают ощущение успеха при исполнении и поддерживают интерес к обучению. Материал должен быть построен по нарастающей сложности, чтобы учащиеся могли постепенно повышать исполнительский уровень на основе уже освоенных произведений и аппикатур, что соответствует принципу «обучение в соответствии с индивидуальными возможностями».

Разнообразие и культурная ценность произведений. Учебный материал должен отражать культурное разнообразие народной музыки Китая. Китай обширен и многонационален, и народные песни разных регионов различаются стилем: северные песни – широкие и энергичные, южные – мягкие и изящные, песни западных

национальных меньшинств – ритмичные и танцевальные. Включение этих произведений в обучение обогащает музыкальные впечатления детей и помогает им понимать разнообразие культурных и художественных стилей.

Практическая применимость и адаптивность. Традиционные народные песни часто предназначались для вокального исполнения, поэтому их прямое использование на фортепиано может вызвать сложности с аппикатурой, гармонией или ритмом. Необходимо адаптировать произведения, сохраняя художественные особенности и обеспечивая их соответствие условиям детского исполнения на фортепиано. Это требует от преподавателя высокой музыкальной компетентности и отражает принцип адаптивности обучения, согласно которому учебный материал должен соответствовать особенностям учащихся и целям обучения.

Совмещение учебных целей. Произведения используются не только для развития навыков, но и как средство эстетического и культурного воспитания. Педагог может подбирать ритмичные песни для формирования чувства ритма, мелодичные – для развития эстетического восприятия, песни с культурным контекстом – для укрепления культурной осведомленности. Такое построение материала обеспечивает органичное единство навыков, эстетики и культурного воспитания.

Результаты обучения и оценка. Применение китайских народных песен в обучении игре на фортепиано младших школьников направлено не только на овладение техникой, но и на развитие комплексной музыкальной компетенции. Педагогические исследования подчеркивают, что оценка должна выходить за рамки проверки техники, включая навыки исполнения, музыкальное понимание, эмоциональный опыт и культурное осознание.

Эффекты обучения проявляются в повышении технических навыков и музыкальной выразительности: дети постепенно овладевают высотой звука, ритмом, координацией рук и контролем динамики, а также передают эмоции через мелодию и ритм, что соответствует принципу единства навыков и эмоций. В отличие от традиционного метода, ориентированного на технику, народные песни делают акцент на музыкальности и эмоциональном выражении, что обеспечивает гармоничное сочетание технической подготовки и артистизма.

Эффекты обучения также проявляются в развитии эстетического восприятия и культурного сознания. Народные песни несут богатый исторический, региональный

и культурный контекст, предоставляя детям разнообразный эстетический опыт. В процессе исполнения они отражают эмоциональные особенности музыкальных стилей, понимают культурные истории, лежащие в основе песен, повышают чувствительность к музыкальной красоте и формируют эстетическое суждение. Включение культурного контекста способствует формированию национальной музыкальной идентичности и гордости, обеспечивает всестороннее развитие.

Система оценки должна быть многоуровневой: внимание уделяется не только исполнительской технике (интонация, ритм, координация рук), но и музыкальному пониманию, эмоциональному выражению, активности и творческим проявлениям. Оценка может включать наблюдение преподавателя, самооценку и взаимную оценку учеников, создавая комбинированную систему процессуальной и итоговой оценки, которая полно отражает результаты обучения и позволяет корректировать стратегии преподавания, обеспечивая динамическую оптимизацию процесса.

Таким образом, китайские народные песни в обучении игре на фортепиано младших школьников обладают значительной педагогической ценностью и уникальными преимуществами, способствуя развитию исполнительских навыков, эстетического восприятия, культурного понимания и эмоциональной выразительности [12]. Однако, несмотря на большой потенциал, распространение и применение народных песен в реальной практике обучения сталкивается с многочисленными трудностями. Для преодоления этих проблем в обучении игре на фортепиано младших школьников необходимо действовать по трем направлениям: подготовка преподавателей, оптимизация учебных материалов и разработка системы оценки.

Во-первых, профессиональная подготовка преподавателей имеет решающее значение. Необходимо посредством системных курсов и практических обменов повышать понимание преподавателями мелодических особенностей, ритмических стилей и культурного контекста народной музыки, а также укреплять их навыки проектирования учебного процесса, чтобы на уроках удавалось сочетать техническую подготовку, культурное осознание и эмоциональное выражение. Например, можно организовывать семинары для преподавателей, посвященные методам исполнения северных и южных народных песен, музыке национальных меньшинств и стратегиям контекстного преподавания.

Во-вторых, дизайн учебных материалов должен учитывать научность и возрастные

особенности учащихся. Следует выбирать народные песни с простой мелодией, ярким ритмом и естественной аппlikатурой, а также использовать постепенное усложнение материала. В структуру учебных материалов рекомендуется включать контекстное представление произведений, что усилит понимание учащимися эмоциональной выразительности музыки и особенностей национальной культуры [10]. Учебные материалы также должны быть разнообразными и охватывать различные национальные стили, чтобы обогатить музыкальный опыт учащихся. Наконец, система оценки учебного процесса должна быть многомерной и учитывать не только технические навыки исполнения, такие как точность интонации, ритм и координация пальцев, но и понимание музыки, эмоциональное выражение, учебную активность и творческую инициативу. Можно сочетать наблюдения преподавателя, самооценку учащегося и взаимную оценку среди сверстников, формируя модель оценки, объединяющую процессуальные и итоговые показатели. Это обеспечивает основу для оптимизации педагогических стратегий, стимулирует самостоятельный интерес и исследовательскую активность учеников, способствуя единству развития навыков, эстетического воспитания и культурной идентичности.

Недостаточность системы оценки также является ключевой проблемой, ограничивающей образовательную ценность народных песен в обучении игре на фортепиано. Традиционная система оценки в фортепианном обучении в основном ориентирована на технические показатели – точность интонации, ритм, координацию пальцев, тогда как оценка музыкального понимания, эмоционального выражения и культурного осознания носит недостаточно системный характер. В обучении народным песням эффект проявляется особенно в эстетическом восприятии и культурном осмыслении, но в существующей системе оценки он часто не отражается.

Проблема односторонней оценки не только влияет на педагогические стратегии преподавателя, но и ограничивает развитие многоаспектной компетентности учащихся, затрудняя полное отражение комплексного прогресса детей в навыках, эмоциональной сфере и культурном осмыслении. В условиях этих практических трудностей будущие направления развития должны системно исследоваться с точки зрения педагогической подготовки, учебных ресурсов, системы оценки и межсекторального сотрудничества.

Педагогическая подготовка имеет первостепенное значение. Профессиональные компетенции преподавателей можно по-

вышать с помощью систематических курсов, наблюдения за демонстрационными уроками, педагогических семинаров и практических обменов опытом. Например, в рамках провинциальной образовательной программы можно организовать участие учителей фортепиано в специализированных курсах по народной музыке, где профессиональные педагоги по народной музыке объясняют особенности мелодий, ритмические стили и культурный контекст народных песен, а также проводят практические демонстрации аранжировок для фортепиано и обучение на местах. Благодаря такому обучению преподаватели смогут не только овладеть техникой исполнения народных песен на фортепиано, но и научиться помогать учащимся понимать и ощущать культурное содержание музыки, обеспечивая единство тренировки навыков, культурного и эстетического образования.

При разработке учебного материала необходимо учитывать когнитивные и физиологические особенности детей, выбирать народные песни с простыми мелодиями, ясным ритмом и естественной постановкой пальцев, а также последовательно усложнять подачу материала. Например, младшие классы могут начать с изучения таких песен с плавной мелодией и простой исполнительской техникой; для средних и старших классов постепенно вводятся более ритмически сложные и эмоционально насыщенные северные или национальные песни.

При подаче материала учебники должны акцентировать внимание на историческом контексте, региональных особенностях и эмоциональном содержании песен.

Система оценки учебного процесса должна включать многомерные критерии, учитывающие навыки исполнения, эмоциональное выражение, эстетическое восприятие и культурное осмысление. Методы оценки могут сочетать процессуальную оценку, самооценку учащихся, взаимную оценку и наблюдение в классе. Например, преподаватель может установить три измерения оценки:

1. Исполнительские навыки – точность интонации, ритм и координация пальцев.
2. Музыкальное выражение – эмоциональная выразительность и обработка мелодической линии.
3. Культурное понимание – понимание и интерпретация исторического контекста песни и смысла текста.

Многомерная оценка позволяет не только полностью отразить результаты обучения, но и стимулировать самостоятельное обучение и интерес к исследовательской де-

ятельности, способствуя развитию комплексной компетентности.

Закключение. Проведенный системный анализ особенностей применения китайских национальных песен в обучении игре на фортепиано младших школьников позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, мелодии национальных песен просты, ритм ясен, что полностью соответствует когнитивному и психологическому развитию детей, позволяя сочетать техническую тренировку с музыкальной выразительностью и эмоциональным опытом, предоставляя эффективный путь для трансформации учебных целей. Во-вторых, применение национальных песен в методике обучения демонстрирует тенденцию к интеграции различных подходов, что обеспечивает органичное объединение технической подготовки, эстетического воспитания и культурного образования, а также поддерживает реализацию принципов ориентации на ученика и всестороннего развития.

Выбор учебных материалов и репертуара имеет ключевое значение. Научно обоснованное и последовательное расположение произведений учитывает когнитивные и физиологические особенности детей, отражает разнообразие национальной культуры и адаптацию к учебному процессу, обеспечивая единство целей в области навыков, эстетики и культурного воспитания. Применение национальных песен способствует не только повышению исполнительских навыков учащихся, но и развитию музыкального понимания, эмоционального выражения, эстетического восприятия и культурной идентификации. Многомерная система оценки позволяет полно отражать образовательные результаты и предоставляет преподавателям теоретическую основу для оптимизации учебных стратегий и проектирования курсов.

Вместе с тем на практике сохраняются реальные трудности, такие как различия в квалификации преподавателей, ограниченность учебных материалов и недостаточная развитость системы оценки. В будущем необходимо усилить профессиональную подготовку преподавателей, оптимизировать учебники и репертуар, совершенствовать систему оценки и обеспечивать участие всех сторон, чтобы эффективно внедрять национальные песни в обучение игре на фортепиано у младших школьников и достигать многомерного единства образовательных целей. Это не только способствует повышению музыкальной компетентности детей, но и создает базу для сохранения и развития национальной культуры.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Ван Манге. Становление и развитие современной системы фортепианного образования в Китае / Ван Манге // Великий взгляд на искусство. – 2025. – № 15. – С. 159–161. – DOI: CNKI:BC:YSDG.o.2025-15-055.
2. Ван, Цянь. О применении древней национальной теории тембров в обучении музыке в начальных и средних школах / Ван Цянь // Интеллект. – 2013. – № 17. – С. 73–75. – DOI: CNKI:BC:CAIZ.o.2013-17-065.
3. Ван, Яксуань. Фортепианная сюита «Семь тематических композиций народных песен Внутренней Монголии»: анализ исполнения в национальном стиле / Ван Яксуань, Ху Я // Фортепианное искусство. – 2024. – № 04. – С. 48–53. – DOI: CNKI:BC:GQYS.o.2024-04-011.
4. Сунь, Чжун. Поговорим о выборе учебников по игре на фортепиано для детей / Сунь Чжун // Музыкальное образование в начальных и средних школах. – 2022. – № 06. – С. 34–35. – DOI: CNKI:BC:GTTT.o.2022-06-008.
5. Фэн, Фэнлянь. Исследование национализации образования в области фортепианного просвещения / Фэн Фэнлянь, Цинь Гэ Ле // Искусство Внутренней Монголии. – 2010. – № 01. – С. 97–99. – DOI: CNKI:BC:LMYS.o.2010-01-036.
6. Хуан Цуйцин. Исследование реформы преподавания фортепиано в рамках концепции качественного образования / Хуан Цуйцин, Чжу Юйсинь // Форум. – 2025. – № 06. – С. 138–140. – DOI: CNKI:BC:DGLT.o.2025-06-046.
7. Хуан, Сяофан. Важность наследования китайской национальной музыкальной культуры в музыкальном образовании в колледжах и университетах / Хуан Сяофан // Драматический дом. – 2025. – № 09. – С. 99–101. – DOI: CNKI:BC:XJZT.o.2025-09-014.
8. Цуй, Ланьцянь. Проникновение психологии эмоционального обучения в дошкольное образование / Цуй Ланьцянь // Экономическая и торговая практика. – 2016. – № 21. – DOI: CNKI:BC:JMSA.o.2016-21-214.
9. Чжао, Дань. Влияние русской фортепианной школы на музыкальное образование в Китае / Чжао Дань. – Тяньцзиньский педагогический университет, 2013.
10. Чжао, Имин. Новое исследование этнического музыкального образования в преподавании фортепиано / Чжао Имин // Китайская музыка. – 2009. – № 03. – С. 157–161. – DOI: CNKI:BC:ZGMU.o.2009-03-036.
11. Чжэ Сяоянь. История и развитие фортепианного образования в Китае / Чжэ Сяоянь // Северная музыка. – 2017. – № 37 (03). – DOI: CNKI:BC:SKORO.o.2017-03-006.
12. Чэнь, Цинь. Инновации и практика тематического преподавания групповых занятий по игре на фортепиано на примере преподавания фортепианной музыки, адаптированной по народным песням Северной Шэньси / Чэнь Цинь // Мир музыки. – 2023. – № 03. – С. 39–42. – DOI: CNKI:BC: o.2023-03-009.
13. Чэнь, Цюин. Краткое обсуждение обучения народным песням / Чэнь Цюин // Журнал института образования провинции Цзилинь. – 2013. – № 29 (06). – С. 112–113. – DOI: 10.16083/дж.cnki.22-1296/g4.2013.06.045.
14. Янь, Синьчжэнь. Краткий анализ важности материалов для начального обучения игре на фортепиано для детей / Янь Синьчжэнь // Художественная оценка. – 2017. – № 16. – С. 100–111. – DOI: CNKI:BC:YSPN.o.2017-16-048.
15. Янь, Чжихао. Исследование особенностей тренировки пальцев при обучении детей игре на фортепиано / Янь Чжихао // Исследование дошкольного образования. – 2022. – № 02. – DOI: 10.13861/дж.cnki.ceke.2022.02.010.

R E F E R E N C E S

1. Wang, Mange. (2025). Stanovlenie i razvitie sovremennoy sistemy fortepiannogo obrazovaniya v Kitae = Formation and development of the modern piano education system in China. *A Great View of Art*, 15, 159–161. DOI: CNKI:VS:YSDG.o.2025-15-055.
2. Wang, Qian. (2013). O primeneni drevney natsional'noy teorii tembrov v obuchenii muzyke v nachal'nykh i srednikh shkolakh = On the application of the ancient national theory of timbres in music teaching in elementary and secondary schools. *Intellect*, 17, 73–75. DOI: CNKI:VS:CAIZ.o.2013-17-065.
3. Wang, Yaxuan, Hu, Ya. (2024). Forteapiannaya syuita «Sem' tematicheskikh kompozitsiy narodnykh pesen Vnutrenney Mongolii»: analiz ispolneniya v natsional'nom stile = Piano suite "Seven thematic compositions of folk songs of Inner Mongolia": An analysis of the performance in the national style. *Piano Art*, 04, 48–53. DOI: CNKI:VS:GQYS.o.2024-04-011.
4. Sun, Zhong. (2022). Pogovorim o vybere uchebnikov po igre na fortepiano dlya detey = Let's talk about choosing piano textbooks for children. *Music Education in Primary and Secondary Schools*, 06, 34–35. DOI: CNKI:VS:GGGG.o.2022-06-008.
5. Feng, Fenglian, Qing, Ge Le. (2010). Issledovanie natsionalizatsii obrazovaniya v oblasti fortepiannogo prosveshcheniya = A study of the nationalization of piano education. *Art of Inner Mongolia*, 01, 97–99. DOI: CNKI:VS:LMYS.o.2010-01-036.
6. Huang, Cuiqing, Zhu, Yuxin. (2025). Issledovanie reformy prepodavaniya fortepiano v ramkakh kontseptsii kachestvennogo obrazovaniya = A study of the reform of piano teaching within the framework of the concept of quality education. *Forum*, 06, 138–140. DOI: CNKI:VS:DGLT.o.2025-06-046.
7. Huang, Xiaofang. (2025). Vazhnost' nasledovaniya kitayskoy natsional'noy muzykal'noy kul'tury v muzykal'nom obrazovanii v kolledzhakh i universitetakh = The importance of inheriting Chinese national musical culture in musical education in colleges and universities. *Drama House*, 09, 99–101. DOI: CNKI:VS:XJZT.o.2025-09-014.

8. Cui, Lanqian. (2016). Pronikновение psikhologii emotsional'nogo obucheniya v doshkol'noe obrazovanie = The penetration of the psychology of emotional learning into preschool education. *Economic and Trade Practice*, 21. DOI: CNKI:VS:JMSA.o.2016-21-214.
9. Zhao, Da. (2013). Vliyanie russkoy fortepiannoy shkoly na muzykal'noe obrazovanie v Kitae = The influence of the Russian Piano School on Music education in China. Tianjin Pedagogical University.
10. Zhao, Yiming. (2009). Novoe issledovanie etnicheskogo muzykal'nogo obrazovaniya v prepodavanii fortepiano = A new study of ethnic music education in the teaching of piano. *Chinese Music*, 03, 157–161. DOI: CNKI:VS:ZGMU.o.2009-03-036.
11. Zhe, Xiaoyan. (2017). Istoriya i razvitie fortepiannogo obrazovaniya v Kitae = The history and development of piano education in China. *Northern Music*, 37(03). DOI: CNKI:VS:SKORO.o.2017-03-006.
12. Chen, Qing. (2023). Innovatsii i praktika tematicheskogo prepodavaniya gruppovykh zanyatiy po igre na fortepiano na primere prepodavaniya fortepiannoy muzyki, adaptirovannoy po narodnym pesnyam Severnoy Shen'si = Innovations and practice of thematic teaching of group piano lessons on the example of teaching piano music adapted from folk songs of Northern Shaanxi. *The World of Music*, 03, 39–42. DOI: CNKI:VS: o.2023-03-009.
13. Chen, Qiyang. (2013). Kratkoe obsuzhdenie obucheniya narodnym pesnyam = A brief discussion of teaching folk songs. *Journal of the Institute of Education of Jilin Province*, 29(06), 112–113. DOI: 10.16083/dzh.cnki.22-1296/g4.2013.06.045.
14. Yan, Xinzhen. (2017). Kratkiy analiz vazhnosti materialov dlya nachal'nogo obucheniya igre na fortepiano dlya detey = A brief analysis of the importance of materials for the initial learning of playing the forte piano for children. *Artistic Assessment*, 16, 100–111. DOI: CNKI:VS:YSPN.o.2017-16-048.
15. Yan, Zhihao. (2022). Issledovanie osobennostey trenirovki pal'tsev pri obuchenii detey igre na fortepiano = A study of the features of finger training in teaching children to play the piano. *Preschool Education Research*, 02. DOI: 10.13861/dzh.cnki.seke.2022.02.010.

УДК 372.878:004.8+371.26
ББК 4426.853-28+4426.853-268.43

ГРНТИ 14.25.09

Код ВАК 5.8.2

Полушкин Андрей Валерьевич,

SPIN-код: 6076-4280

соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; учитель музыки, МАОУ СОШ № 43 с углубленным изучением отдельных предметов; 620066, Россия, г. Екатеринбург, ул. Академическая, 21; e-mail: andrey.polushkin92@mail.ru

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В РАЗРАБОТКЕ ТЕСТОВЫХ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ ПО МУЗЫКЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музыкальное образование; методика преподавания музыки; методика музыки в школе; уроки музыки; школьники; цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; искусственный интеллект; нейросети; персонализированное обучение; учителя музыки; тестовые задания; проверка знаний

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы применения искусственного интеллекта в школьном музыкальном образовании. На основе анализа современных исследований подтверждается тот факт, что искусственный интеллект является мощным инструментом в ежедневной работе педагога по музыкальному образованию обучающихся, обладающим положительными характеристиками, такими как разработка заданий в контексте персонализированного обучения. Однако потенциал искусственного интеллекта пока еще недостаточно раскрыт в системе школьного музыкального образования. В связи с этим в статье приводится пример разработки разноуровневых учебных заданий, сгенерированных нейросетью «GigaChat» для обучающихся 7-х классов предмета «Музыка» программы основного общего образования по теме «Камерная музыка. Этюды». Цель статьи – раскрыть возможности технологий искусственного интеллекта в разработке разноуровневых учебных заданий в контексте персонализированного обучения на уроках музыки основной школы (7 класс), включающих следующие уровни: базовый, продвинутый и высокий. Методы исследования: анализ и обобщение литературы по проблеме, обобщение результатов практической работы. Апробация данного материала была проведена в МАОУ СОШ № 43 с углубленным изучением отдельных предметов города Екатеринбурга с участием 88 обучающихся.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Полушкин, А. В. Искусственный интеллект в разработке тестовых персонализированных заданий по музыке для обучающихся основной школы / А. В. Полушкин. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 131–137.

Polushkin Andrey Valerievich,

Applicant Degree of Candidate of Pedagogy, Ural State Pedagogical University; Music Teacher, Secondary School No. 43 with in-depth study of individual subjects, Ekaterinburg, Russia

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE DEVELOPMENT OF PERSONALIZED MUSIC TESTS FOR SECONDARY SCHOOLS STUDENTS

KEYWORDS: music education; music teaching methods; music teaching methods at school; music lessons; schoolchildren; digitalization of education; digital technologies; digital educational environment; artificial intelligence; neural networks; personalized learning; music teachers; test tasks; knowledge verification

ABSTRACT. The article examines the application of artificial intelligence in school music education. Based on an analysis of contemporary research, the study confirms that artificial intelligence is a powerful tool in the daily work of music educators, possessing positive qualities such as the development of assignments within the framework of personalized learning. However, the potential of artificial intelligence is not yet fully realized within the system of school music education. In this regard, the article provides an example of developing multi-level learning tasks generated by the “GigaChat” neural network for 7th grade students in the “Music” subject of the basic general education program on the topic “Chamber Music”. The aim of the article is to explore the capabilities of artificial intelligence technologies in creating multi-level learning tasks within the context of personalized learning in secondary school music lessons (7th grade), encompassing the following levels: basic, advanced, and high. The methods used in the study include analysis and synthesis of literature on the problem, as well as generalization of practical work results. The materials were tested at Municipal Autonomous Educational Institution “Secondary School No. 43 with Advanced Study of Individual Subjects” in Ekaterinburg, involving 88 students.

FOR CITATION: Polushkin, A. V. (2025). Artificial Intelligence in the Development of Personalized Music Tests for Secondary Schools Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 131–137.

Введение. На сегодняшний день в системе образования происходят глобальные изменения, связанные с цифровыми технологиями, а именно интеграцией искусственного интеллекта (далее – ИИ) в образовательный процесс. Тенденции разви-

тия ИИ получают отражение в федеральных нормативных документах, в том числе в Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 г., главная цель которой – «обеспечение роста благосостояния и качества жизни населе-

ния, обеспечение национальной безопасности и правопорядка, достижение устойчивой конкурентоспособности российской экономики, в том числе лидирующих позиций в мире в области искусственного интеллекта»¹. В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года указывается на необходимость «...внедрения в образовательных организациях начального, основного и среднего общего образования современной и безопасной цифровой образовательной среды, способствующей совершенствованию традиционных форм обучения, разработке и верификации цифрового образовательного контента, содержащего интерактивные и адаптивные цифровые инструменты...»².

В настоящее время в сфере образования наблюдается повышенный интерес к технологиям ИИ, что подтверждается наличием научных публикаций по внедрению ИИ в учебный процесс. Кроме этого, активно разрабатываются программы дополнительного профессионального образования и курсы повышения квалификации для педагогов всех предметных областей. На августовской конференции, посвященной искусственному интеллекту³, педагоги поделились мнением о том, что готовы делегировать ИИ большую часть ежедневных рабочих задач – от разработки плана урока до сценария родительского собрания.

Согласно исследованию Л. С. Илюшина и Н. А. Торпашевой, раскрывающему отношение педагогов к использованию ИИ в образовании, 84,9% респондентов наблюдают потенциал в применении ИИ при разработке учебных материалов, а 54,4% – в автоматизации проверки работ. Авторы также делят педагогов на три группы пользователей ИИ: «активные пользователи», «критики», «лояльные, но не применяющие» [3, с. 83]. На основании приведенных аналитических данных можно сделать вывод о том, что использование ИИ в образовании может способствовать снижению не только учебной, но и непрофильной бюрократической нагрузки педагогов, освобождению времени на взаимодействие с детьми, росту и реализации творческого потенциала педагога.

¹ Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 г. (в редакции Указа Президента РФ от 15 февраля 2024 г. № 124). URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=471786> (дата обращения: 20.10.2025).

² Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года. URL: <http://government.ru/docs/all/115042/> (дата обращения: 20.10.2025).

³ VI Всероссийская онлайн-конференция «Августовка Учи.ру – 2025» «Педагог в фокусе перемен: искусственный интеллект, престиж и поддержка». 20–21 августа 2025 г. URL: <https://conf.uchi.ru/?clckid=c49031ez> (дата обращения: 20.10.2025).

В то же время, наряду с положительными возможностями, которые предоставляют технологии ИИ в образовании, существуют и потенциальные риски. К таким рискам ряд исследователей относят недостаточную прозрачность ИИ для оценивания знаний учащихся, угрозу потери контроля над процессом обучения, а также проблему утечки персональных данных учащихся. Авторы статьи [4] рекомендуют соблюдать баланс в работе с ИИ, который выражается в ограничении работы с электронными устройствами, развитии критического мышления и социальных навыков. В научном сообществе сегодня ведутся дискуссии о месте ИИ в образовании, его роли и предназначении, положительных и отрицательных качествах. С. П. Фурс отмечает необходимость грамотного использования ИИ для достижения определенных целей без нарушения многовековой связи «педагог – обучающийся» [16]. Включение ИИ в процесс художественного образования также становится предметом дискуссии в научном сообществе. Так, например, О. А. Овсянникова в качестве одного из минусов применения искусственного интеллекта в сфере изобразительного искусства отмечает следующее: ИИ не «обладает способностью понимать контекст, эмоции и символику, играющие важную роль в создании художественного образа» [9, с. 270]. И. А. Корсакова, говоря о музыкальном искусстве как неотъемлемой части духовной жизни человека, считает опасным в условиях цифровизации общества вмешательство ИИ в музыку, а именно создание киборгов-музыкантов, способных силой мысли играть на фортепиано, что ставит под удар исторически сложившееся исполнительское искусство [5]. Ряд исследователей говорят о скорейшей разработке модели, минимизирующей риски негативного влияния ИИ, где ведущая роль принадлежит музыкальному искусству, созданному человеком, а вспомогательная роль – технологиям ИИ [1, с. 119].

Однако следует отметить, что ИИ все-таки закрепился в сфере музыкального и художественного образования, где рассматриваются различные аспекты его применения. Так, У Чуньлинь приводит пример обращения студентов-вокалистов Китая к технологиям ИИ как средству совершенствования техники вокального мастерства, расширения междисциплинарных навыков, а также информационной помощи в вопросах трудоустройства [15]. Л. С. Майковская и Е. О. Алымов рассматривают ИИ как инструмент, способствующий выявлению предрасположенности человека к определенным видам деятельности, через применение персональных рекомендаций разви-

тия необходимых навыков и тренажера дополненной реальности, что, несомненно, может повлиять на выбор траектории будущей профессии [8]. О. А. Овсянникова [9], Е. А. Левашова и Ц. Бянь [7] положительно оценивают роль применения ИИ на уроках изобразительного искусства как мотивирующего средства, благодаря использованию современных программ, генерирующих изображение по запросу, позволяющих школьникам глубже погрузиться в атмосферу художественного творчества.

Несмотря на широкий спектр исследований ИИ в образовании, вопрос его применения в системе музыкального образования пока изучен недостаточно. К причинам дефицита данных следует отнести необходимость «обновления теоретическо-методологических основ музыкального образования всех уровней» [1, с. 119], отсутствие специализированных образовательных программ при высоком интересе учителей к ИИ, недостаток материально-технической базы, а также консерватизм педагогов в отношении применения новых технологий. Однако инструменты ИИ могут значительно облегчить работу учителей музыки в отношении создания презентаций, работы с аудиофайлами (изменение тональности, создание минус-фонограммы из любой песни), генерирования медиаконтента.

Согласно проведенному анкетированию среди учителей музыки, педагогов дополнительного и профессионального образования, а также высшей школы [2], большинство опрошенных используют ИИ в своей практике для повышения учебной мотивации обучающихся к занятиям музыкой, развития общекультурного художественного уровня и навыков функциональной грамотности. Опрошенные педагоги применяют нейронные сети для создания музыки по промту (короткому запросу), обучения нотной грамоте и сольфеджио, оценивания музыкальных способностей обучающихся.

Кроме перечисленных выше возможностей, технологии ИИ также открывают перспективы для разработки содержания образования в контексте персонализированного обучения – одного из ключевых трендов современной педагогики. В рамках персонализации каждый обучающийся самостоятельно выбирает уровень сложности задания, темп его прохождения. П. В. Сысоев определяет персонализированное обучение как «систему развития и обучения потенциала личности, при которой обучающийся выступает основным субъектом учебного процесса и в соответствии с индивидуальными способностями, интересами и потребностями осуществляет отбор содержания обучения и выбор методов, приемов,

средств обучения и контроля, осуществляет самооценку и самоконтроль, определяет темп овладения учебным материалом и берет на себя ответственность за процесс и результат обучения» [13, с. 55].

Практическое применение принципов персонализации находит отражение в современных педагогических исследованиях. В частности, в нашей работе [12] разработан комплекс разноуровневых заданий для школьников 8-х классов по теме «Современная жизнь фольклора», где задания базового уровня предполагают знание ключевых терминов урока; высокого – поиск фольклорных элементов в композициях современных исполнителей; продвинутого – запись исполнения стилизации русской народной песни. Персонализация может применяться и в художественном образовании обучающихся в высшей школе [14].

Ряд исследователей положительно оценивают роль технологий ИИ в персонализированном обучении [10; 11; 13]. Так, А. А. Паскова отмечает, что технологии ИИ занимают важное место в персонализации E-learning (электронного обучения) студентов в отличие от модели предоставления одинакового контента для всех в одно и то же время. К преимуществам технологий ИИ автор относит такие возможности, как адаптация программного обеспечения под потребности студентов; изменение роли учителя на роль фасилитатора; предоставление своевременной обратной связи [10]. А. В. Платов и Ю. И. Гаврилина приводят пример моделей взаимодействия ИИ в образовании, среди которых «ученик как реципиент», ученик как партнер; «ученик как лидер» [11]. П. В. Сысоев, анализируя связь персонализированного обучения с ИИ, выделяет такое качество, как адаптивность, т. е. способность ИИ подстраиваться под индивидуальные особенности каждого конкретного обучающегося, анализировать его успеваемость, когнитивные способности и, исходя из этого, варьировать степень сложности учебного материала, подбирать соответствующие методы и приемы обучения [13]. Н. А. Курганова и Е. С. Лапчик при работе с нейросетями выделяют типы учебных заданий: репродуктивные, реконструктивные, интерактивные и задания, ориентированные на развитие soft skills, применяемые в высшей школе на основе компетентного подхода для развития профессиональных и личностных качеств обучающихся [6].

Основной раздел. Для осуществления практической работы по разработке заданий в контексте персонализированного обучения с применением технологий ИИ были проанализированы существующие отечественные и зарубежные нейронные се-

ти по следующим параметрам: функционал, доступность, платная / бесплатная версия, в результате чего была выбрана российская нейросеть «GigaChat»¹. В данной нейросети, в опоре на исходные данные (тема урока, название предмета, класс, формат задания и уровень сложности), был сформулирован следующий промт: «Для обучающихся 7-х классов общеобразовательной школы составить разноуровневые задания по предмету «Музыка», тема урока «Камерная музыка. Этюды» со следующими уровнями сложности: базовый (формат задания: тест с открытыми и закрытыми типами вопросов); продвинутый (формат: творческое задание); высокий (формат задания: вокальное / инструментальное исполнительство; эссе-рассуждение). После генерации поискового запроса педагогом была проверена корректность полученных данных для их дальнейшей трансляции обучающимся.

Для базового уровня нейросеть предложила формат теста, в котором 10 вопросов открытого и закрытого типа (с 3 вариантами ответов). Закрытые типы вопросов предполагали развернутый ответ школьников и были сформулированы следующим образом: дать определение термину «этюды» в музыке; перечислить трех известных композиторов, создавших известные этюды; привести пример конкретного произведения композитора, считающегося одним из лучших образцов этюдов; ответить на вопрос, почему этюды важны для совершенствования техники музыканта. Остальные 6 вопросов открытого типа с тремя вариантами ответов.

Задания продвинутого уровня содержали два варианта на выбор. Первый вариант – написать мини-сочинение на тему «Этюд глазами композитора». Обучающимся было необходимо написать мини-сочинение от лица композитора, описать его мысли и чувства, а также трудности в процессе сочинения музыки. Второй вариант – создание графического рисунка на тему «Этюд». В рисунке можно было изобразить нотные знаки, абстрактные формы, символизирующие музыку и творчество. По окончании выполнения задания необходимо было представить классу свой рисунок, рассказать об используемых символах.

Задания высокого уровня включали в себя также два варианта на выбор: исполнение этюда на музыкальном инструменте и написание эссе. Цель заданий – оценить уровень технического мастерства игры на музыкальном инструменте, а также глубину понимания роли этюдов в музыкальной практике, способность аргументировано

рассуждать о своем опыте. Условие для выполнения первой части – исполнить на музыкальном инструменте (фортепиано) этюд продолжительностью 2–3 минуты перед классом, предварительно объявив композитора и название. Второй вариант – написание эссе до одной страницы на тему «Почему важно изучать и исполнять этюды?». В эссе необходимо было рассмотреть роль этюдов в развитии музыкальных навыков, истории музыки.

Выбор темы урока «Камерная музыка» для разработки и генерации нейросетью разноуровневых заданий был обусловлен тем, что термин «этюды», являющийся центральным понятием данной темы, имеет междисциплинарный характер и дает школьникам больше возможностей для проявления фантазии. Например, часть школьников создали небольшой рисунок на тему «Этюд», другие написали эссе-рассуждение на тему «Этюд глазами композитора», что говорит о межпредметных связях с другими школьными предметами, а именно изобразительным искусством и литературой.

В диагностической работе приняли участие 88 обучающихся 7-х классов (4 параллели) муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 43 с углубленным изучением отдельных предметов города Екатеринбурга, из которых задания базового уровня выбрали 66 обучающихся (75%), продвинутого уровня – 18 обучающихся (20,5%), высокого уровня – 4 обучающихся (4,5%).

Следует отметить, что задания продвинутого и высокого уровней сложности выбрали школьники, которые занимаются в системе дополнительного образования (детская хоровая школа, детская школа искусств, детская музыкальная школа, детская художественная школа, кружки художественной направленности) и для которых были доступны вокальное или инструментальное исполнительство, знание дополнительной терминологии, изобразительная деятельность. Исполнение этюда осуществлялось в конце урока без специальной подготовки перед всем классом. В трех классах был исполнен этюд в первом значении термина (для развития техники), в одном классе – концертный этюд с художественной идеей. С теми обучающимися, которые выбрали продвинутого и высокого уровни заданий, может быть продолжена работа по их подготовке к олимпиаде по предметной области «Искусство».

Задания, сгенерированные ИИ, можно соотнести с основными видами деятельности обучающихся на уроке музыки: «выражение музыкального образа камерной ми-

¹ GigaChat. URL: <https://giga.chat/> (дата обращения: 20.10.2025).

ниатюры через письменный текст, рисунок» – задания высокого и продвинутого уровней; «исполнение произведений инструментальных жанров» – пример задания высокого уровня.

Разработанные ИИ разноуровневые персонализированные задания по теме «Камерная музыка» (этюды) соответствуют предметным результатам федеральной рабочей программы основного общего образования «Музыка», т. е. в конце освоения модуля «Жанры музыкального искусства» обучающийся научится: «различать и характеризовать жанры музыки, знать их разновидности, приводить примеры; рассуждать о круге образов и средствах их воплощения; выразительно исполнять произведения вокальных и инструментальных жанров»¹.

Необходимо отметить, что сгенерированные нейросетью разноуровневые задания соответствовали компонентам персонализированного обучения, которые выделил П. В. Сысоев: субъектность, партнерство, доминирование проблемных заданий, темп обучения, адаптивность и обратная связь [13]. Например, субъектность на уроке была проявлена обучающимися в самостоятельном выборе уровня задания, темпа выполнения работы, а также способов ее представления. Полная автономия действий школьника позволила ему выбрать необходимый уровень сложности задания, соизмеримый со своими способностями и интересами, построить траекторию, а также провести рефлексию и самооценку. Обучающиеся по-

лучали своевременную оперативную помощь от учителя, которая заключалась в корректировке работ.

Заключение. Возможности искусственного интеллекта в образовании на сегодняшний день поистине колоссальны, что подтверждается современными исследованиями. ИИ является мощным средством в работе педагога: минимизирует нагрузку, решая ежедневные задачи, а также реализует персонализированный подход в образовании посредством разработки заданий разной степени сложности. Полученные результаты исследования по созданию разноуровневых заданий по музыке в нейросети «GigaChat» для обучающихся 7-х классов говорят об эффективности данного подхода в практике музыкального образования. Сгенерированные задания охватили все уровни сложности – от базового до высокого, позволили учесть индивидуальные возможности и интересы обучающихся и соответствовали их реальным образовательным потребностям.

Дальнейшее исследование внедрения ИИ в сферу школьного музыкального образования может быть связано с разработкой ИИ уровней критериев выполнения базового, продвинутого и высокого уровней, приемов и типовых формулировок промтов, способных оптимизировать разработку учебных заданий при помощи нейросетей, направленных на развитие у обучающихся современных навыков 4К (критического мышления, креативности, кооперации и коммуникации), а также с созданием методического пособия по использованию успешных практик применения ИИ в сфере музыкального образования.

¹ Федеральная рабочая программа основного общего образования «Музыка» для 5–8 классов. URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 20.10.2025).

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, Л. Л. Искусственный интеллект и музыкальное образование / Л. Л. Алексеева, Е. Ф. Командышко, А. А. Михайлова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 4 (120). – С. 112–120. – DOI: 10.24412/1997-0803-2024-4120-112-120. – EDN WRZPKX.
2. Дубровский, В. В. Изучение возможностей применения искусственного интеллекта в обучении музыке / В. В. Дубровский, Я. А. Горбик // Высшее образование сегодня. – 2024. – № 4. – С. 74–79. – DOI: 10.18137/RNU.NET.24.04.P.074. – EDN EVRNFI.
3. Илюшин, Л. С. Отношение учителей к применению технологий искусственного интеллекта в образовании / Л. С. Илюшин, Н. А. Торпашева // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 4. – С. 74–85. – EDN INGMTK.
4. Искусственный интеллект в обучении: проблемы и перспективы / Г. В. Свентуховская, И. И. Юзвук, А. Леонюк, А. Редько // Вестник образования. – 2024. – № 3. – С. 27–34. – EDN LMCRZU.
5. Корсакова, И. А. Риски и перспективы развития цифровых технологий и искусственного интеллекта в музыкальном образовании / И. А. Корсакова // Музыкальное искусство и образование. – 2024. – Т. 12, № 2. – С. 24–34. – DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-24-34. – EDN ZOSNLL.
6. Курганова, Н. А. Приемы разработки учебных заданий педагогами высшей школы с помощью нейросети / Н. А. Курганова, Е. С. Лапчик // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-3. – С. 187–190. – EDN YGQLCJ.
7. Левашова, Е. А. Искусственный интеллект в художественном образовании школьников / Е. А. Левашова, Ц. Бянь // Наука и образование: новое время. – 2024. – № 2 (61). – С. 13–20. – EDN OFXQON.
8. Майковская, Л. С. Инновационные технологии профориентационной работы в сфере музыкального образования / Л. С. Майковская, Е. А. Алымов // Традиции и инновации в музыкальном и художественном образовании: теория и практика : сборник материалов Международной конференции, посвященной 65-летию создания музыкально-педагогического факультета, Екатеринбург, 12 декабря 2024 го-

да. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2025. – С. 243–249. – EDN YBBFIG.

9. Овсянникова, О. А. Применение искусственного интеллекта в художественном образовании / О. А. Овсянникова // Традиции и инновации в музыкальном и художественном образовании: теория и практика : сборник материалов Международной конференции, посвященной 65-летию создания музыкально-педагогического факультета, Екатеринбург, 12 декабря 2024 года. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2025. – С. 269–277. – EDN UCUTOF.

10. Паскова, А. А. Технологии искусственного интеллекта в персонализации электронного обучения / А. А. Паскова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – № 3 (42). – С. 113–122. – EDN XAWYHE.

11. Платов, А. В. Искусственный интеллект в образовании: эволюция и барьеры / А. В. Платов, Ю. И. Гаврилина // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2024. – Т. 10, № 1. – С. 26–43. – DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-3. – EDN QIEXGG.

12. Полушкин, А. В. Использование разноуровневых заданий на уроках музыки в персонализированном обучении школьников / А. В. Полушкин // Казанская наука. – 2024. – № 10. – С. 130–132. – EDN SKUSMO.

13. Сысоев, П. В. Персонализированное обучение на основе технологий искусственного интеллекта: насколько готовы современные студенты к новым возможностям получения образования / П. В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 2. – С. 51–71. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71. – EDN WEAGVQ.

14. Тагильцева, Н. Г. Персонализированное обучение в контексте музыкального и художественного образования в школе и в вузе / Н. Г. Тагильцева, О. А. Овсянникова, А. В. Полушкин // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2020. – № 4 (54). – С. 31–36. – DOI: 10.46845/2071-5331-2020-4-54-31-37. – EDN ORUPIT.

15. У, Ч. Роль искусственного интеллекта в поддержке обучения студентов-вокалистов в консерваториях / Ч. У // Традиции и инновации в музыкальном и художественном образовании: теория и практика : сборник материалов Международной конференции, посвященной 65-летию создания музыкально-педагогического факультета, Екатеринбург, 12 декабря 2024 года. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2025. – С. 410–417. – EDN YYSFEE.

16. Фурс, С. П. Искусственный интеллект в сфере образования – помощник педагога или «подрывная» технология? / С. П. Фурс // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 1-1. – С. 40–49. – DOI: 10.31862/2073-9613-2023-1-40-49. – EDN VRIIZS.

REFERENCES

1. Alekseeva, L. L., Komandyshko, E. F., Mikhailova, A. A. (2024). Iskusstvennyy intellekt i muzykal'noe obrazovanie = Artificial intelligence and music education. *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*, 4(120), 112–120. DOI: 10.24412/1997-0803-2024-4120-112-120. EDN WRZPKX.
2. Dubrovsky, V. V., Gorbik, Ya. A. (2024). Izuchenie vozmozhnostey primeneniya iskusstvennogo intellekta v obuchenii muzyke = Studying the possibilities of using artificial intelligence in music education. *Higher Education Today*, 4, 74–79. DOI: 10.18137/RNU.HET.24.04.P.074. EDN EVRNFI.
3. Ilyushin, L. S., Torpasheva, N. A. (2024). Otnoshenie uchiteley k primeneniyu tekhnologiy iskusstvennogo intellekta v obrazovanii = Teachers' attitudes towards the use of artificial intelligence technologies in education. *Pedagogical Education in Russia*, 4, 74–85. EDN INGMTK.
4. Sventukhovskaya, G. V., Yuzvuk, I. I., Leonyuk, A., Redko, A. (2024). Iskusstvennyy intellekt v obuchenii: problemy i perspektivy = Artificial intelligence in learning: Problems and prospects. *Bulletin of Education*, 3, 27–34. EDN LMCRZU.
5. Korsakova, I. A. (2024). Riski i perspektivy razvitiya tsifrovyykh tekhnologiy i iskusstvennogo intellekta v muzykal'nom obrazovanii = Risks and prospects for the development of digital technologies and artificial intelligence in music education. *Musical Art and Education*, 12(2), 24–34. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-2-24-34. EDN ZOSNLL.
6. Kurganova, N. A., Lapchik, E. S. (2024). Priemy razrabotki uchebnykh zadaniy pedagogami vysshey shkoly s pomoshch'yu neyroseti = Techniques for developing educational tasks by higher school teachers using a neural network. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 85-3, 187–190. EDN YGQLCJ.
7. Levashova, E. A., Bian, J. (2024). Iskusstvennyy intellekt v khudozhestvennom obrazovanii shkol'nikov = Artificial intelligence in art education of schoolchildren. *Science and Education: New Time*, 2(61), 13–20. EDN OFXQON.
8. Maykovskaya, L. S., Alymov, E. A. (2025). Innovatsionnye tekhnologii proforiyentatsionnoy raboty v sfere muzykal'nogo obrazovaniya = Innovative technologies of career guidance work in the field of music education. *Traditions and innovations in music and art education: Theory and practice*, 243–249. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. EDN YBBFIG.
9. Ovsyannikova, O. A. (2025). Primenenie iskusstvennogo intellekta v khudozhestvennom obrazovanii = The use of artificial intelligence in art education. *Traditions and innovations in music and art education: Theory and practice*, 269–277. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. EDN UCUTOF.
10. Paskova, A. A. (2019). Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v personalizatsii elektronnoy obucheniya = Artificial intelligence technologies in the personalization of e-learning. *Bulletin of the Maikop State Technological University*, 3(42), 113–122. EDN XAWYHE.
11. Platov, A. V., Gavrilina, Yu. I. (2024). Iskusstvennyy intellekt v obrazovanii: evolyutsiya i bar'ery = Artificial intelligence in education: Evolution and barriers. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10(1), 26–43. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-3. EDN QIEXGG.

12. Polushkin, A. V. (2024). Ispol'zovanie raznourovnevnykh zadaniy na urokakh muzyki v personalizirovannom obuchenii shkol'nikov = The use of multi-level tasks in music lessons in personalized learning of schoolchildren. *Kazan Science*, 10, 130–132. EDN SKUSMO.
13. Sysoev, P. V. (2025). Personalizirovannoe obuchenie na osnove tekhnologiy iskusstvennogo intellekta: naskol'ko gotovy sovremennye studenty k novym vozmozhnostyam polucheniya obrazovaniya = Personalized learning based on artificial intelligence technologies: How ready are modern students for new educational opportunities? *Higher Education in Russia*, 34(2), 51–71. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71. EDN WEAGVQ.
14. Tagiltseva, N. G., Ovsyannikova, O. A., Polushkin, A. V. (2020). Personalizirovannoe obuchenie v kontekste muzykal'nogo i khudozhestvennogo obrazovaniya v shkole i v vuze = Personalized learning in the context of music and art education at school and university. *News of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences*, 4(54), 31–36. DOI: 10.46845/2071-5331-2020-4-54-31-37. EDN ORUPIT.
15. Wu, C. (2025). Rol' iskusstvennogo intellekta v podderzhke obucheniya studentov-vokalistov v konservatoriyakh = The role of artificial intelligence in supporting the education of vocal students in conservatories. *Traditions and innovations in music and art education: Theory and practice*, 410–417. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. EDN YYSFEE.
16. Furs, S. P. (2023). Iskusstvennyy intellekt v sfere obrazovaniya – pomoshchnik pedagoga ili «podryvnaya» tekhnologiya? = Artificial intelligence in education – a teacher's assistant or a “disruptive” technology? *Teacher of the 21st Century*, 1-1, 40–49. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-1-40-49. EDN VRIIZS.

Соловьева Анастасия Михайловна,

SPIN-код: 7372-6703

ассистент, соискатель, Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС»; 119049, Россия, г. Москва, Ленинский пр-т, 4, стр. 1; e-mail: sty_star_me@mail.ru

АНАЛИЗ БУКВАРЕЙ И КНИГ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: начальная школа; младшие школьники; образовательный процесс; чтение детей; обучение чтению; дети-билингвы; читательская деятельность; буквари

АННОТАЦИЯ. Цель исследования – сравнительный анализ букварей, наиболее часто используемых в образовательном пространстве России, и внесение собственных рациональных предложений по результатам анализа. В статье дается сравнительный анализ нескольких букварей, применяющихся в практике обучения чтению детей-билингвов. Научная новизна исследования заключается в сравнительном анализе книг по обучению чтению в контексте их практического применения для обучения первоначальному чтению детей-билингвов. Доказано, что для эффективного обучения первоначальному чтению нецелесообразно использовать учебники для русскоговорящих детей, а также учебники, строящиеся на использовании методики русского языка как иностранного. В процессе обучения чтению необходимо активно использовать метаязыковые умения детей-билингвов, которые могут быть перенесены при наличии соответствующих предпосылок на новый язык. Метаязыковые умения у детей-билингвов представляют собой более сложный способ отражения языка, требующий специальной организации процесса обучения. По мнению автора, наиболее подходит для обучения чтению детей-билингвов учебник Е. А. Хамраевой. В основе данного учебника лежит онтолингвистический подход к обучению чтению. Задания, представленные в данном учебнике, направлены на формирование коммуникативных и лингвокультурных компетенций. Учебник содержит классические образцы адаптированных детских художественных произведений и красочно оформлен. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть внедрены в процесс обучения чтению детей-билингвов, что повысит качество преподавания путем развития когнитивных способностей детей.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Соловьева, А. М. Анализ букварей и книг для обучения чтению детей-билингвов / А. М. Соловьева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 138–151.

Solovyeva Anastasia Mikhailovna,

Assistant, Applicant, National University of Science and Technology “MISIS”, Moscow, Russia

ANALYSIS OF ALPHABETS AND BOOKS FOR TEACHING READING TO BILINGUAL CHILDREN

KEYWORDS: primary school; elementary school students; educational process; children's reading; learning to read; bilingual children; reading activities; ABC books

ABSTRACT. The purpose of the study is a comparative analysis of the alphabets most commonly used in the educational space of Russia, and the introduction of their own rational proposals based on the results of the analysis. The article provides a comparative analysis of several alphabets used in the practice of teaching reading to bilingual children. The scientific novelty of the study lies in the comparative analysis of books on teaching reading in the context of their practical application for teaching primary reading to bilingual children. It is proved that for effective teaching of initial reading it is impractical to use textbooks for Russian-speaking children, as well as textbooks based on the use of the methodology of the Russian language as a foreign language. In the process of learning to read, it is necessary to actively use the meta-language skills of bilingual children, which can be transferred to a new language if there are appropriate prerequisites. The metalinguistic skills of bilingual children represent a more complex way of reflecting the language, requiring a special organization of the learning process. According to the author, the textbook by E. A. Khamraeva is the most suitable for teaching reading to bilingual children. This textbook is based on an ontolinguistic approach to teaching reading. The tasks presented in this textbook are aimed at the formation of communicative and linguistic and cultural competencies. The textbook contains classic examples of adapted children's art works and is colorfully decorated. The practical significance of the research lies in the fact that its results can be implemented in the process of teaching reading to bilingual children, which will improve the quality of teaching by developing children's cognitive abilities.

FOR CITATION: Solovyeva, A. M. (2025). Analysis of Alphabets and Books for Teaching Reading to Bilingual Children. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 138–151.

Введение. В современном образовательном процессе особое внимание уделяется развитию навыков чтения у детей. Чтение является рецептивным видом речевой деятельности, который направлен

на восприятие и понимание написанного текста. Чтение является как целью, так и средством обучения. В качестве цели чтение формирует компетенцию извлечения информации из текста. В качестве средства

обучения чтение позволяет выполнять разнообразные упражнения на основе прочитанного текста.

Изменение социально-экономической ситуации в стране, сопровождающееся усилением миграционных процессов, приводит к увеличению числа детей, находящихся в условиях вынужденного двуязычия, не владеющих в достаточной мере русским языком к моменту поступления в русскоязычную школу. Вследствие этого дети испытывают затруднения в процессе обучения грамоте.

Перед современной системой образования стоят три важные задачи:

1. Все дети должны иметь право на равные условия в обучении и возможность реализовывать это право на практике.

2. Укрепление института семьи, тем более. Семья должна активно участвовать в образовательном процессе и являться фундаментом становления личности.

3. Образование должно ответить на вызов современности: многонациональность современного социума.

На сегодняшний день издательства предлагают большой ассортимент литературы для обучения чтению. Наиболее распространенным учебником является букварь, который предназначен для обучения механизму чтения (первоначальному чтению). Он является первым учебным пособием, с которым сталкиваются дети в начале своего образовательного пути. Букварь помогает детям освоить алфавит, научиться распознавать и читать буквы, формировать навыки чтения и письма.

Актуальность исследования заключается в том, что среди большого многообразия букварей и учебных пособий по обучению грамоте и чтению педагогу необходимо выбрать те, которые можно эффективно использовать в работе с детьми-билингвами.

В качестве *объекта исследования* выступает процесс обучения чтению детей-билингвов. *Предмет исследования* – учебники по обучению чтению.

Для того чтобы определить, какой учебник является наиболее подходящим для обучения детей-билингвов первоначальному чтению, необходимо проанализировать буквари и учебно-методические пособия, определить их специфику и особенности. *Целью* настоящего исследования стал сравнительный анализ букварей и учебно-методических пособий, наиболее часто используемых в процессе обучения чтению в контексте их эффективного применения для обучения детей-билингвов.

Цель исследования предполагает решение следующих *задач*:

- провести анализ исследований в области современной букваристики;

- проанализировать наиболее часто используемые буквари и учебно-методические пособия по обучению чтению с целью возможности их использования для обучения детей-билингвов.

Приобщение ребенка к чтению (и в целом к грамоте) начинается с букваря. Несмотря на то, что в современной букваристике существует большое количество исследований, научных работ и методических разработок, отсутствует системное описание методов обучения чтению с позиций билингвального обучения.

Методы исследования:

- метод теоретико-лингвистического анализа научных концепций для формирования понятийно-терминологического аппарата исследования и систематизации достижений современной букваристики;

- описательный метод – для оценки грамматических и семантических характеристик букваря;

- сопоставительный метод – для сравнения различных букварей по ряду критериев.

Теоретико-методологическую основу исследования составили работы:

- в области истории и анализа современного состояния букваристики (П. О. Афанасьев (1933), В. Г. Горецкий (1982), М. Р. Львов (2000), В. В. Репкин (1994), Л. С. Сильченкова (2014), Н. Н. Светловская (1993), В. М. Сироткин (1951), Д. С. Фонин (1973), А. А. Штец (2009));

- в области речевой деятельности (Т. В. Ахутина (2007), Л. С. Выготский (1999), Н. И. Жинкин (1958), И. А. Зимняя (2000), А. А. Леонтьев (2005), А. Н. Леонтьев (2020), С. Л. Рубинштейн (2012), Д. Б. Эльконин (2013));

- определяющие технологию обучения (Ю. К. Бабанский (1989), Н. А. Белканов (2002), Н. А. Корф (1880), И. Я. Лернер (1976), И. П. Подласый (2008), Д. И. Тихомиров (1904), К. Д. Ушинский (2005));

- в области обучения детей-билингвов (Е. А. Хамраева (2019), Е. Ю. Протасова (2005), Л. М. Саматова (2021), Е. Л. Кудрявцева (2015), Г. Н. Чиршева (2024), С. А. Алиева (2020), М. А. Алиева (2020), Ц. А. Калманова (2020)).

Практическая значимость исследования определяется тем, что выделенные в нем особенности букваря для обучения чтению детей-билингвов позволят повысить эффективность результата образовательного процесса путем развития когнитивных способностей детей.

Обсуждение и результаты. Букваристика трактуется сегодня многими исследователями как отрасль методики русского языка, которая занимается составлением букварей и направлена на первоначальное

обучение чтению и письму [33].

М. Р. Львов определяет букварь как учебную книгу для первоначального обучения грамоте [25].

Для получения объективной картины о целях и содержании учебно-методических пособий по развитию речи и современных букварей были рассмотрены работы следующих авторов:

- букварь Н. С. Жуковой;
- учебное пособие для обучения чтению Е. А. Хамраевой и Л. М. Саматовой «Русский язык»;
- букварь Е. Ф. Бортниковой;
- азбука В. Г. Горецкого, В. А. Кирюшина, Л. А. Виноградской, М. В. Бойкиной;
- азбука Л. Ф. Климановой, С. Г. Макеевой.

Обучение первоначальному чтению на русском языке основывается на законах русской графики, построенной на фонематическом и слоговом принципах. Главная цель при обучении чтению на русском языке – понять механизм функционирования букв русского алфавита в соответствии с законами графической системы языка.

Анализ букварей в данном исследовании проводился по следующим критериям:

1. Принцип построения.
 2. Последовательность изучения звуков и букв.
 3. Характеристика литературного материала для чтения.
 4. Как решаются задачи развития речи.
 5. Виды иллюстрационного материала, назначение иллюстрационного материала.
- Основные структурные звенья букваря:
- буквы;
 - сочетания букв;
 - слоги;

- грамматические сведения;
- обращение к учащимся и их родителям;
- наставления;
- текстовый и иллюстративный материал;
- таблицы и схемы.

Обучение чтению по букварю обычно делится на три периода: подготовительный (пропедевтический, добукварный, добуквенный), основной (букварный) и заключительный (послебукварный, послебуквенный).

В пропедевтический (добукварный) период должны быть выполнены следующие задачи:

- развитие интереса к обучению;
- воспитание навыков речевого общения;
- введение основных понятий: слово, звук, гласный, согласный, знак звука или буквы;
- развитие фонематического слуха;
- формирование зрительного и пространственного восприятия;
- формирование представления о предложении, об устной и письменной речи;
- отработка произносительной стороны речи;
- коррекция моторики руки, подготовка к обучению письму.

Перед букварным периодом ставятся задачи:

- изучение звуков и букв русского языка;
- обучение чтению по слогам;
- чтение по букварю.

Главной задачей послебукварного периода является формирование навыка фонетически правильного письма, когда написание слов совпадает с произношением.

В таблице 1 приведены периоды обучения грамоте по исследуемым учебникам.

Таблица 1

Периоды обучения грамоте, представленные в учебнике

Букварь / Авторы	Добукварный период	Букварный период	Послебукварный период
Н. С. Жукова	С. 4–7	С. 8–96	Отсутствует
Е. А. Хамраева, Л. М. Саматова	С. 4–38	С. 39–101	С. 102–111
Е. Ф. Бортникова	С. 4–8	С. 9–95	Отсутствует
В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, А. Ф. Шанько	Часть 1. С. 4–39	Часть 1. С. 40 Часть 2. С. 80	Часть 2. С. 82–111
Л. Ф. Климанова, С. Г. Макеева	Часть 1. С. 4–64	Часть 1. С. 65–109 Часть 2. С. 3–60	Часть 2. С. 61–120

Анализ периодов обучения грамоте, представленных в исследуемых учебниках, показал, что все учебники содержат задания для добукварного периода. В этом периоде формируются первоначальные представления о гласных и согласных звуках, пропедевтически изучаются понятия «твёрдый» и «мягкий» звук, несколько первых гласных звуков. Все учебники позволяют научиться выделять на слух звуки в словах, правильно их интонировать и устанавли-

вать последовательность, а также различать гласные и согласные звуки. Подготовительный период во всех букварях, кроме учебников Е. А. Хамраевой и Л. Ф. Климановой, включает два этапа: безбуквенный и этап изучения букв.

В букваре Л. Ф. Климановой («Давайте знакомиться») и в учебнике Е. А. Хамраевой подготовительный этап начинается с курса общения. В букваре Л. Ф. Климановой слова записываются с помощью пиктограмм, и

дети на основании этих слов составляют предложения и тексты.

В учебнике Е. А. Хамраевой и Л. М. Саматовой добукварный период достаточно большой. Данный учебник предназначен для общеобразовательных организаций с нерусским языком обучения и имеет ряд особенностей. Он содержит задания на развитие речевой деятельности, составление рассказа и развитие когнитивных способностей ребенка

В букваре В. Г. Горецкого на подготовительном этапе используются иллюстрации, сюжетные и предметные схемы слов и предложений. Это позволяет научить детей составлять рассказ по картинке. Схемы слов учат детей делить слова на слоги.

В букварях В. Г. Горецкого и Л. Ф. Климановой в добукварном периоде есть задания на развитие речи, составление рассказа, знакомство с понятиями «слово», «предложение», «звук», «буква» «слог», гласный и согласный звук, твердые и мягкие согласные, представлены звуковые схемы. В букваре В. Г. Горецкого даже дается понятие ударения. Изучаются гласные А, О, И, Ы, У.

В букваре Л. Ф. Климановой в добукварный период буквы не изучаются. Звуковой анализ вводится в игровой форме с помощью рифмовки, считалочек, стихотворений с элементами звукоподражания, что акцентирует внимание на звуковой стороне слова.

В букварях Н. С. Жуковой и Е. Ф. Бортниковой добукварный период очень короткий. В букваре Н. С. Жуковой изучаются гласные буквы А, У, а в букваре Е. Ф. Бортниковой – А, У, О, И, Ы. Не дается понятия слова, гласного или согласного звука или буквы. Нет заданий на развитие речи, составление предложения или рассказа.

Букварный период в букварях Н. С. Жуковой и Е. Ф. Бортниковой начинается с изучения первых согласных, затем изучаются последующие гласные звуки и буквы, их обозначающие. Далее авторы знакомят детей с йотированными гласными и буквами, не обозначающими звуков (ѣ, ъ).

Далее рассмотрим принципы построения исследуемых учебников и последовательность изучения букв, а также метод, положенный в основу обучения грамоте.

Для любого алфавитного письма наиболее удобным методом обучения является звуковой аналитико-синтетический метод, и букварь как учебник является пособием по обучению аналитическому, а не глобальному чтению. Это значит, что изучаются буквы и их звуковые значения. Упражнения в анализе и синтезе обучают ребенка побуквенному декодированию. Ребенок видит две буквы, расположенные рядом, знает, что

это слог, и читает слоги. Зная значение всех букв, можно прочитать любой текст.

Обучение чтению начинается со зрительного контакта. Ребенок видит букву, запоминает ее и далее может найти ее в тексте. Это является важным условием успешного овладения навыком чтения. Зрительное восприятие может быть различным в зависимости от орфографии языка. Оно бывает поэлементным (аналитическим) и целостным.

Данная методика опирается на аналитико-синтетический метод и может быть эффективной только для русскоговорящих детей, у которых сформирована устная речь. Дети-билингвы, как правило, владеют устной речью, в разной степени сформированной на двух языках. Графическое изображение фонем в виде букв дает толчок когнитивному развитию новой языковой системы. В связи с этим для обучения детей-билингвов эффективными будут являться методы целых слов и послогового чтения.

Согласимся с мнением А. Л. Бердичевского и Е. А. Хамраевой, которые в своих исследованиях процесса обучения чтению детей-билингвов уделяют особое внимание чтению по слогам, так как это позволяет лучше усваивать грамматику русского языка на первоначальном этапе [11]. По мнению Е. А. Хамраевой, «на этапе обучения детей грамоте принято оперировать так называемыми слоговыми синтагмами, удобными для условного чтения слова при становлении механизма чтения» [37, с. 134].

Считаем, что при выборе метода обучения чтению необходимо учитывать тип письменности доминантного языка для детей-билингвов, так как обучение чтению начинается с визуального восприятия образа буквы и дальнейшего умения идентифицировать каждую букву, что является непременным условием успешного овладения навыком чтения.

При обучении чтению детей-билингвов с доминирующим языком с силлабической орфографией рекомендуется использовать слоговый метод обучения чтению. При использовании в процессе обучения билингвов слогового метода важно строго соблюдать порядок введения слогов и сразу же после запоминания очередного слога предлагать ребенку читать слова с этим слогом. Для билингвов с языком с логографическим типом письменности необходимо использовать метод целых слов, т. е. глобальный или полуглобальный метод.

В основу обучения грамоте по букварям Н. С. Жуковой, Е. Ф. Бортниковой, Л. Ф. Климановой положен аналитико-синтетический метод. Учебники по обучению грамоте Е. А. Хамраевой и В. Г. Горецкого основаны по полуглобальному слоговому методу. Таким

образом, данные учебники наиболее подходят для обучения чтению детей-билинггов.

Последовательность изучения звуков и букв в букваре В. Г. Горецкого основывается на принципе частотности употребления звуков (букв) в русском языке: сначала используются наиболее употребительные (исключение сделано для гласных Ы и У), затем идут менее употребительные и в конце вводится группа малоупотребительных. Этот принцип позволил обогатить тексты

для чтения новыми словами

Буквари Н. С. Жуковой, Е. Ф. Бортниковой, Е. А. Хамраевой и Л. Ф. Климановой построены по принципу комбинирования традиционного звукового (от звука к букве, от буквы к слогу) подхода с логопедическим: буквы изучаются по степени легкости выделения звука из слова.

Последовательность изучения букв и соответствующих им звуков (фонем) представлена в таблице 2.

Таблица 2

Последовательность изучения букв и соответствующих им звуков (фонем)

Авторы букваря	Последовательность изучения букв
Н. С. Жукова	А У О М С Х Р Ш Ы Л Н К Т И П З Й Г В Д Б Ж Е Ъ Я Ю Ё Ч Э Ц Ф Щ Ъ
Е. А. Хамраева, Л. М. Саматова	А О У М С Н Л Р И Ы Д Т Г К З С Б П В Ж Ш Й Ё Я Х Ф Ю Ч Ш Ц Щ Ъ Э Ъ
Е. Ф. Бортникова	А У О И Ы М Н С Т К Л Р В Ш П Е З Б Д Г Я Ч Ж Ё Х Й Ю Ъ Ц Щ Ф Э Ъ
В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, А. Ф. Шанько	А О И Ы У Н С К Т Л Р В Е П М З Б Д Я Г Ч Ъ Ш Ж Ё Й Х Ю Ц Э Щ Ф Ъ
Л. Ф. Климанова, С. Г. Макеева	А О У И Ы Э М С Н Л Т К Р В П Г Е Ё Б З Д Ж Я Х Ъ И Ю Ш Ч Щ У Ф Ъ

Порядок изучения букв, предложенный Н. С. Жуковой, возможен только если у ребенка сформировано правильное произношение звуков и скорректировано фонетико-фонематическое произношение к моменту начала обучения чтению, следовательно, он не подходит для детей-билинггов.

В учебнике Е. А. Хамраевой порядок изучения букв обусловлен степенью артикуляционной и акустической сложности. В основе последовательности изучения букв лежит легкость их выделения как в начале, так и в конце слов.

В букварях Е. Ф. Бортниковой и Л. Ф. Климановой последовательность формирования фонематических представлений определяется закономерностью их появления в онтогенезе. Вначале даются звуки раннего онтогенеза [а], [о], [у], [м]. Далее вводятся фонемы позднего онтогенеза [с], [н]. Вначале даются буквы для обозначения нейотированных гласных, затем буквы для обозначения согласных в зависимости от их частотности, в конце буквы для обозначения йотированных гласных и наиболее редко встречающиеся буквы

Букварь В. Г. Горецкого включает в себя иную последовательность изучения звуков и букв. Сначала используются наиболее употребительные буквы (исключение составляют гласные ы и у), затем – менее употребляемые.

Однако данный принцип нельзя использовать в обучении чтению детей-билинггов, так как применяемый метод обучения чтению должен учитывать тип письменности доминантного языка. Данное заключение основано на том, что непосредственное видение особенностей графики способствует осознанному овладению чтением.

Все буквы в исследуемых букварях сопровождаются картинками. На картинках не только предметы, начинающиеся с представленной буквы, но и те, где изучаемая буква находится в середине или в конце.

Методика обучения чтению в исследуемых букварях использует оригинальный способ обучения ребенка освоению буквосочетания как цельного графического элемента. В качестве единицы чтения используется не отдельная буква, а слог. Обучение начинается с изучения гласных Аа, Уу, Оо. Затем вводятся согласные, что позволяет формировать слог, позже ребенок изучает еще несколько букв и опять новый слог. Чтобы объяснить ребенку, как образуется слог, Н. С. Жукова использует специальный графический прием: нарисованы две буквы, входящие в слог, а между ними бежит человечек – от первой буквы ко второй, и ребенок произносит первую букву пока не «добежит» до второй.

Е. А. Хамраева и Е. Ф. Бортникова используют одновременно деление слов на слоги и выделение в самом слоге букв красным, синим и зеленым цветами, что помогает ребенку дифференцировать звуки (гласные, твердые и мягкие согласные). Слоги в букварях Е. Ф. Бортниковой и Л. Ф. Климановой обозначены дугой внизу слова. В букваре Е. А. Хамраевой и Н. С. Жуковой слова делятся на слоги чертой, что способствует хорошей визуализации и не «зашумляет» надстрочное и подстрочное пространство.

В букварях В. Г. Горецкого и Л. Ф. Климановой используются звуковые схемы, которые позволяют детям определить количество звуков и слогов в слове. В. Г. Горецкий разделяет слова на слоги вертикальной чертой, а в букваре Л. Ф. Климановой звуковые

схемы фиксируют артикуляционно-произносительные особенности русской речи: кружок обозначает гласный звук, перекадина и волнистая линия – согласный.

Если рассматривать принцип построения букварей, то букварь В. Г. Горецкого построен по частотному принципу, а буквари Н. С. Жуковой, Е. А. Хамраевой, Л. Ф. Климановой и Е. Ф. Бортниковой – по принципу звукового звучания, в основу которого положена артикуляционная легкость / трудность.

Во всех букварях буквы сопровождаются картинками. Во всех учебниках, за исключением учебника Е. А. Хамраевой, используется выворотная печать букв. Е. А. Хамраева согласные буквы обозначает синим цветом, гласные – красным.

Н. С. Жукова, Л. Ф. Климанова, Е. Ф. Борт-

никова при обучении чтению опираются на звуковой аналитико-синтетический метод, основанный на синтезе и анализе звуков русской речи. Данный метод предполагает разбиение слов на отдельные звуки, а затем синтез этих звуков в слова. В основу метода положена звуковая структура русского языка. Ученики начинают с простых звуков и постепенно переходят к более сложным. Однако данный метод не будет являться эффективным для обучения детей-билингвов, так как некоторые звуки русского языка для них сложно произносятся.

Е. А. Хамраева и В. Г. Горецкий в основу обучения положили полуглобальные слоговые методики: дети смотрят на слоги, видят их, запоминают и начинают читать.

Последовательность введения слоговых структур представлена на рисунке.

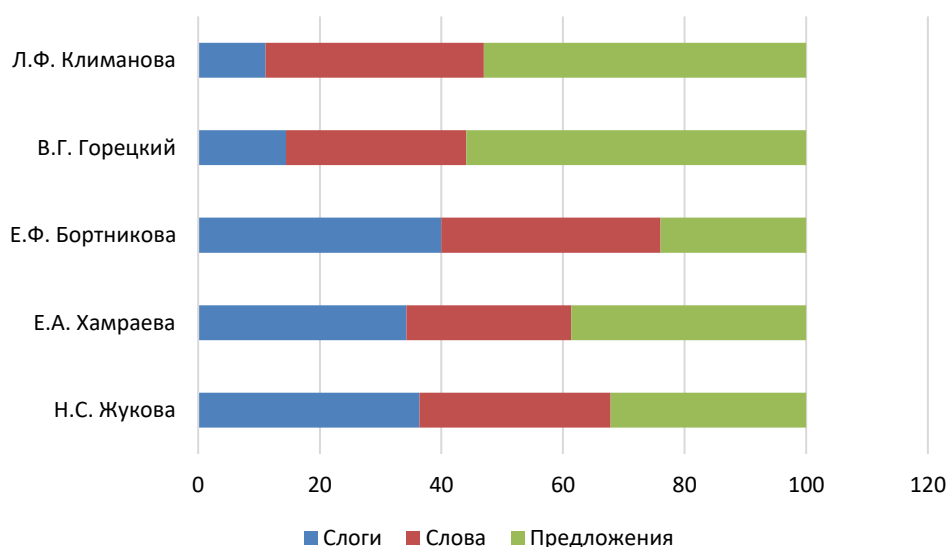


Рис. Последовательность введения слоговых структур

Учитывая особенности обучения детей-билингвов, следует отметить, что им требуется больше времени на развитие фонематического слуха и закрепление звукобуквенных связей, поэтому букварь для би-

лингвов должен содержать простые тексты.

Сравнительный анализ учебных пособий представлен в таблице 3. Для удобства буквари названы только по фамилии авторов.

Таблица 3

Сравнительный анализ книг по обучению чтению в контексте их практического применения для обучения первоначальному чтению детей-билингвов

Показатель	Букварь / Азбука	Характеристика
1	2	3
Формат и объем букваря	Жукова Н. С.	Часть 1, 94 с.
	Горецкий В. Г.	В двух частях (ч. 1 – 127 с.; ч. 2 – 111 с.)
	Хамраева Е. А. Саматова Л. М.	Часть 1, 112 с.
	Климанова Л. Ф.	В двух частях (ч. 1 – 111с.; ч. 2 – 127 с.)
	Бортникова Е. Ф.	Часть 1, 96 с.

1	2	3
Наличие краткой инструкции к букварю	Жукова Н. С.	Инструкция предназначена для родителей. Содержит семь советов по использованию букваря. Есть методические рекомендации (с. 4–18, 20–22, 25, 27, 33, 41, 46, 68, 75, 78, 91, 92)
	Горецкий В. Г.	Букварь снабжен условными обозначениями в виде картинок: – текст читает взрослый; – текст для детей, которые умеют читать; – работаем в паре; – работаем в группе; – работаем со словарем; – задание повышенной сложности; – обрати внимание
	Хамраева Е. А. Саматова Л. М.	Букварь снабжен условными обозначениями: – читает учитель или взрослый; – поиграй; – подумай; – расскажи; – запомни; – прочитай; – напиши; – диалог культур
	Климанова Л. Ф.	Букварь снабжен условными обозначениями: – текст читает взрослый; – текст для детей, которые умеют читать; – работаем в паре; – работаем в группе; – работаем со словарем; – задание повышенной сложности; – сведения о языке
	Бортникова Е. Ф.	Есть обращение к родителям и педагогам по работе с букварем
Структура букваря (этапы обучения грамоте)	Жукова Н. С.	Добукварный период – с. 4–7. Букварный период – с. 8–96. Послебукварный период отсутствует
	Горецкий В. Г.	Добукварный период – ч. 1, с. 4–39. Букварный период – ч. 1, с. 40; ч. 2, с. 80. Послебукварный период – ч. 2, с. 82–111
	Хамраева Е. А. Саматова Л. М.	Добукварный период – с. 4–38. Букварный период – с. 39–101. Послебукварный период – с. 102–111
	Климанова Л. Ф.	Подготовительный этап «Давайте знакомиться». Основной этап «Страна АБВГДейка». Послебукварный период «Про все на свете»
	Бортникова Е. Ф.	Добукварный период – с. 4–8. Букварный период – с. 9–95. Послебукварный период отсутствует
Принцип, положенный в основу изучения букв	Жукова Н. С.	А У О М С Х Р Ш Ы Л Н К Т И П З Й Г В Д Б Ж Е Ъ Я Ю Ё Ч Э Ц Ф Щ Ъ. Комбинирование традиционного звукового подхода (от звука к букве, от буквы к слогу) с логопедическим
	Горецкий В. Г.	А О И Ы У Н С К Т Л Р В Е П М З Б Д Я Г Ч Ъ Ш Ж Ё Й Х Ю Ц Э Щ Ф Ъ. Принцип частотности: сначала используются наиболее употребительные (исключение сделано для гласных ы и у), затем идут менее употребительные и в конце вводится группа малоупотребительных
	Хамраева Е. А. Саматова Л. М.	А О У М С Н Л Р И Ы Д Т Г К З С Б П В Ж Ш Й Ё Я Х Ф Ю Ч Ш Ц Щ Ъ Э Ъ. Принцип предотвращения интерференции
	Климанова Л. Ф.	А О У И Ы Э М С Н Я Т К Р В П Г Е Ё Б З Д Ж Я Х Ъ Й Ю Ш Ч Щ У Ф. Логопедический принцип. Вначале даются буквы для обозначения нейотированных гласных, затем буквы для обозначения согласных в зависимости от их частотности, в конце – буквы для обозначения йотированных гласных и наиболее редко встречающиеся буквы
	Бортникова Е. Ф.	А У И О Ы М Н Х К Т П В Г Б Д Е Ф С Й З Л Ш Р Ж Ё Ц Я Ч Э Щ Ю Ъ Ъ. Логопедический принцип, который предполагает, что буквы и слоги расположены не в алфавитном порядке, а по мере усложнения

Продолжение таблицы 3

1	2	3
Вид печати букв	Жукова Н. С.	Выворотная печать на красном или синем фоне, что позволяет отнести букву к гласным или согласным
	Горецкий В. Г.	Выворотная печать на красном фоне, что не позволяет ребенку отнести букву к гласным или согласным
	Хамраева Е. А. Саматова Л. М.	Согласные буквы напечатаны синим (зеленым) цветом, гласные – красным
	Климанова Л. Ф.	Гласные буквы напечатаны красным цветом, согласные – зеленым
	Бортникова Е. Ф.	Выворотная печать на синем или красном фоне, что позволяет отнести букву к гласным или согласным
Метод обучения грамоте	Жукова Н. С.	Звуковой аналитико-синтетический
	Горецкий В. Г.	Звуко-слоговой аналитико-синтетический
	Хамраева Е. А. Саматова Л. М.	Слоговый
	Климанова Л. Ф.	Звуковой аналитико-синтетический
	Бортникова Е. Ф.	Звуковой аналитико-синтетический
Наличие звуко-буквенных моделей	Жукова Н. С.	Отсутствуют
	Горецкий В. Г.	Использованы способы графической фиксации речи, отличные от буквенной: схемы, модули звуко-слогового состава, схема предложений, лента букв
	Хамраева Е. А. Саматова Л. М.	Звуковые модели слов оформлены в виде разноцветных квадратов: красным цветом обозначены гласные буквы, синим – твердые согласные, зеленым – мягкие согласные
	Климанова Л. Ф.	Схемы для звукового анализа упрощены и построены на артикуляции: твердый согласный звук – кружок с прямой горизонтальной линией («твердо сомкнутые губы»), мягкий согласный звук – кружок с волнистой линией («мягко сомкнутые губы»), гласный звук – кружок без помет («открытый ротик»). Эти значки помогают учащимся быстрее освоить схемы и пользоваться ими при анализе слов
	Бортникова Е. Ф.	Отсутствуют
Наличие или отсутствие устного курса русского языка	Жукова Н. С.	Множество сюжетных картинок, предлагаемых в качестве иллюстраций к учебнику, помогают ребенку не только усвоить основные принципы грамматики, но и развивать устную речь
	Горецкий В. Г.	Множество сюжетных картинок, предлагаемых в качестве иллюстраций к учебнику, помогают ребенку не только усвоить основные принципы грамматики, но и развивать устную речь
	Хамраева Е. А. Саматова Л. М.	Множество сюжетных картинок, предлагаемых в качестве иллюстраций к учебнику, помогают ребенку не только усвоить основные принципы грамматики, но и развивать устную речь
	Климанова Л. Ф.	Множество сюжетных картинок, предлагаемых в качестве иллюстраций к учебнику, помогают ребенку не только усвоить основные принципы грамматики, но и развивать устную речь
	Бортникова Е. Ф.	Множество сюжетных картинок, предлагаемых в качестве иллюстраций к учебнику, помогают ребенку не только усвоить основные принципы грамматики, но и развивать устную речь
Упражнения на различение звуков	Жукова Н. С.	14 заданий
	Горецкий В. Г.	16 заданий
	Хамраева Е. А. Саматова Л. М.	2 задания
	Климанова Л. Ф.	1 задание
	Бортникова Е. Ф.	40 заданий
Количество простого материала (слов, слов) в общем корпусе для чтения	Жукова Н. С.	56 из 86 заданий (65,1%). Постепенное усложнение заданий на чтение: сначала только гласные буквы, затем гласный плюс согласный, сначала однослоговые, затем двух- и трехсловные слова. Сначала предложения, состоящие из 2–3 слов, затем небольшие рассказы. Слоги – 663. Слова – 573. Предложения – 586
	Горецкий В. Г.	Слоги – 267. Слова – 546. Предложения – 1 032
	Хамраева Е. А. Саматова Л. М.	Слоги – 539. Слова – 427. Предложения – 608

1	2	3
	Климанова Л. Ф.	Слоги – 161. Слова – 523. Предложения – 258
	Бортникова Е. Ф.	Слоги – 673. Слова – 608. Предложения – 403
Вид графического деления на слоги	Жукова Н. С.	Слова делятся на слоги чертой, что способствует хорошей визуализации и не «зашумляет» надстрочное и подстрочное пространство. Графически показано слияние букв в слоги («человечек бежит к букве»)
	Горецкий В. Г.	Визуально-вертикальная черта
	Хамраева Е. А. Саматова Л. М.	Слова делятся на слоги чертой, что способствует хорошей визуализации и не «зашумляет» надстрочное и подстрочное пространство
	Климанова Л. Ф.	Слова делятся на слоги чертой, что способствует хорошей визуализации и не «зашумляет» надстрочное и подстрочное пространство
	Бортникова Е. Ф.	Слова делятся на слоги дугой внизу слова
Количество текстов для чтения	Жукова Н. С.	48 текстов, из них без разбивки на слоги 3 (6,25%)
	Горецкий В. Г.	160, из них без разбивки на слоги 0 (0%)
	Хамраева Е. А. Саматова Л. М.	46, из них без разбивки на слоги 0 (0%)
	Климанова Л. Ф.	71, из них без разбивки на слоги 0 (0%)
	Бортникова Е. Ф.	23, из них без разбивки на слоги 23 (100%)
Наличие заданий на развитие речи	Жукова Н. С.	Отсутствуют задания на составление рассказа, диалога по картинке
	Горецкий В. Г.	Много заданий на развитие связной речи. Такая работа наблюдается в составлении предложений на определенную тему: о маме, о школе, о детях и т. п. («Расскажи о своем Дне рождения», «Кого ты пригласил?»), небольших устных рассказов по сюжетным картинкам
	Хамраева Е. А. Саматова Л. М.	На каждом уроке проводится работа, направленная на обогащение словарного запаса: знакомство с новым словом, его лексическим значением, наблюдение за ним, анализ, учитывая этимологию, и правильное употребление в новой ситуации
	Климанова Л. Ф.	В первой теме учебника «Давайте познакомимся!» дети рассказывают о себе, о своих друзьях, семье, любимых книгах, первом школьном дне и т. д. На уроках они разыгрывают различные ситуации, составляют рассказы по иллюстрациям, отгадывают слова по акрофоническим схемам и ребусам
	Бортникова Е. Ф.	Отсутствуют
Степень адаптации текстов для чтения	Жукова Н. С.	Высокая. Все тексты адаптированы для детей, используются только изученные буквы и звуки
	Горецкий В. Г.	Высокая. Все тексты адаптированы для детей, используются только изученные буквы и звуки
	Хамраева Е. А. Саматова Л. М.	Высокая. Все тексты адаптированы для детей, используются только изученные буквы и звуки
	Климанова Л. Ф.	Высокая. Все тексты адаптированы для детей, используются только изученные буквы и звуки
	Бортникова Е. Ф.	Высокая. Все тексты адаптированы для детей, используются только изученные буквы и звуки
Учет возрастных особенностей учащихся	Жукова Н. С.	Иллюстрации и тексты соответствуют возрастным особенностям детей
	Горецкий В. Г.	Иллюстрации и тексты соответствуют возрастным особенностям детей
	Хамраева Е. А. Саматова Л. М.	Иллюстрации и тексты соответствуют возрастным особенностям детей
	Климанова Л. Ф.	Иллюстрации и тексты соответствуют возрастным особенностям детей
	Бортникова Е. Ф.	Иллюстрации и тексты соответствуют возрастным особенностям детей
Наличие занимательного материала	Жукова Н. С.	Отсутствует
	Горецкий В. Г.	Широко представлен занимательный материал: ребусы, «рассыпанные слова», «цепочки слов», скороговорки
	Хамраева Е. А. Саматова Л. М.	Широко представлен занимательный материал: загадки, упражнения «Прочитай и посчитай». Главное назначение игрового материала – воспитание интереса к русскому языку, развитие речи и мышления
	Климанова Л. Ф.	Представлен занимательный материал: скороговорки
	Бортникова Е. Ф.	Отсутствует

1	2	3
Наличие предметно-практического инструментария	Жукова Н. С.	Присутствуют во всех заданиях
	Горецкий В. Г.	Присутствуют во всех заданиях
	Хамраева Е. А. Саматова Л. М.	Присутствуют во всех заданиях
	Климанова Л. Ф.	Присутствуют во всех заданиях
	Бортникова Е. Ф.	Присутствуют во всех заданиях
	Жукова Н. С.	Отсутствуют
Задания на формирование коммуникативных умений и навыков	Горецкий В. Г.	Представлены в следующих видах: – работа с серией сюжетных картинок: анализ изображенных событий, обсуждение сюжета, составление устного рассказа с опорой на картинку; – совместная работа по составлению небольших рассказов повествовательного характера; – соотнесение слов и схем. По предметным рисункам дети произносят четыре слова (машина, газета, кубики, картина) и соотносят их с двумя схемами, особое внимание обращая на слоговой состав и место ударения
	Хамраева Е. А. Саматова Л. М.	Учебник в добукварном периоде включает семь крупных тем: 1. Добрые слова. 2. Предметы вокруг нас. 3. Семья. 4. Времена года. 5. О человеке. 6. О животных. 7. О себе. Эти блоки позволяют формировать коммуникативные компетенции на материале бытовой лексики и сведений о природе и человеке
	Климанова Л. Ф.	Представлены в следующих видах: 1. Рассказ о ситуациях общения, изображенных на рисунках. Ученики должны определить, какие ситуации общения представлены на иллюстрациях: общение детей друг с другом и с родителями, с домашними животными и дикой природой, с книгой и компьютером. 2. Выявление ценностных ориентаций учащихся в общении. Учитель предлагает указать рисунки, на которых изображены любимые занятия детей, и рассказать о своих увлечениях. Это задание направлено на определение того, чему дети отдают предпочтение в общении. 3. Формирование элементарных представлений о цели и результате общения. Учащиеся рассматривают рисунок, который ребята создали вместе. Они должны ответить на вопросы: что решили дети сделать сообща, что помогло им сделать общий рисунок (умение договариваться, не ссориться, проявлять взаимопонимание, находить общее решение, объединять усилия). 4. Знакомство с пословицами. Учащиеся читают и объясняют пословицы, анализируют изображенные ситуации, делают выводы о необходимости обдуманного, уместного употребления слов. 5. Составление рассказов учащимися по заданному учителем началу
	Бортникова Е. Ф.	Отсутствуют
	Жукова Н. С.	Хорошая. Шрифт крупный. На каждой странице слева есть вертикальная красная черта, которая фокусирует взгляд ребенка на странице
Визуальная организация материала	Горецкий В. Г.	На каждый урок отводится две страницы (разворот «Азбуки»), который содержит текстовый материал: столбики слов, предложения и тексты для чтения. Для звукового анализа используются предметные картинки. Текстовый материал сопровождается схемами слов и предложений, слоговыми таблицами и лентами букв
	Хамраева Е. А. Саматова Л. М.	Крупный текст. Изучению каждой буквы отведена одна страница, что позволяет хорошо визуализировать материал. Слова сопровождаются картинками
	Климанова Л. Ф.	Хорошая. На каждой странице ознакомления или закрепления новой буквы представлен богатый материал: стихи, скороговорки, пословицы, загадки, ребусы, небольшие тексты. Они позволяют учащимся не только механически учиться читать, но и думать, рассуждать
	Бортникова Е. Ф.	Для знакомства с каждой буквой автор придумала небольшой стишок
	Жукова Н. С.	Хорошая. Шрифт крупный. На каждой странице слева есть вертикальная красная черта, которая фокусирует взгляд ребенка на странице

Выводы. Проведенный анализ книг и букварей для обучения чтению позволил сделать вывод, что для обучения детей-билингвов нельзя использовать учебники для русскоговорящих детей или учебники, построенные на методике преподавания русского языка как иностранного. По нашему мнению, наиболее подходит для обучения букварь Е. А. Хамраевой.

Цель данного учебника – ввести ребенка в мир русского языка, не только научить его читать, но и помочь ему начать общаться на русском языке.

Представленная в букваре Е. А. Хамраевой последовательность изучения букв и чтения слогов наиболее полно соответствует речевому развитию билингвов и обусловлена следующими причинами:

- фонетическими трудностями;
- ограниченной речевой практикой в сфере русского языка;
- двуязычием в общении с родителями, приводящим к интерференции разных языковых систем.

В качестве достоинств данного букваря можно отметить следующее:

- изложение учебного материала организовано от простого к сложному;
- элементы нового материала соседствуют в одном упражнении с элементами повторения;

- все задания ориентированы на когнитивное развитие и имеют коммуникативную направленность;

- все буквы алфавита сопровождаются картинками, причем на картинках не только предметы, названия которых начинаются с представленной буквы, но и те, в названиях которых изучаемая буква находится в середине или в конце;

- постепенное усложнение заданий на чтение: отработав элементарные слоги, дети начинают их складывать в слова, затем составляют короткие тексты и небольшие рассказы;

- присутствуют задания на целенаправленное исправление ошибок детей, возникающих вследствие интерференции языков;

- содержит тексты, направленные на расширение кругозора детей, в том числе стихотворные тексты для заучивания наизусть, загадки, скороговорки, возможно использование пересказа или рассказа по опорным картинкам;

- учебник должен содержать яркие, качественные иллюстрации.

Перспективы дальнейшего исследования заключаются в проведении эмпирического исследования по обучению чтению детей-билингвов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азбука. 1 класс : учеб. для общеобразоват. организаций : в 2 ч. Ч. 1 / В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, Л. А. Виноградская [и др.]. – Москва : Просвещение, 2018. – 127 с.
2. Азбука. 1 класс : учеб. для общеобразоват. организаций : в 2 ч. Ч. 2 / В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, Л. А. Виноградская [и др.]. – Москва : Просвещение, 2018. – 111 с.
3. Азбука. 1 класс : учеб. для общеобразоват. организаций : в 2 ч. Ч. 1 / сост. Л. Ф. Климанова, С. Г. Макеева. – Москва : Просвещение, 2011. – 111 с.
4. Азбука. 1 класс : учеб. для общеобразоват. организаций : в 2 ч. Ч. 2 / сост. Л. Ф. Климанова, С. Г. Макеева. – Москва : Просвещение, 2011. – 127 с.
5. Алиева, С. А. Использование активных методов обучения русскому языку детей-билингвов в рамках реализации ФГОС НОО / С. А. Алиева, М. А. Алиева, Ц. А. Калманова // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10, № 2-1. – С. 555–561. – DOI: 10.34670/AR.2020.50.40.066. – EDN NCOFGS.
6. Афанасьев, П. О. Букварь / П. О. Афанасьев. – Москва : Учпедгиз, 1933.
7. Афанасьев, П. О. Хрестоматия по истории методов преподавания русского языка в начальной школе / П. О. Афанасьев. – Москва : Учпедгиз, 1941.
8. Афанасьев, П. О. Читай, пиши, считай. Букварь с материалом для чтения, письма и счета / П. О. Афанасьев. – Москва : Госиздат, 1925.
9. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1989.
10. Белканов, Н. А. Советская школа и педагогика 1920-х годов в призме педагогической советологии : монография / Н. А. Белканов ; М-во образования Рос. Федерации, Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Елец ; Волгоград : Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2002. – 296 с.
11. Бердичевский, А. Л. Методика преподавания русского языка детям-билингвам : методическое пособие для учителей билингвальных школ / А. Л. Бердичевский, З. Н. Никитенко, Е. А. Хамраева ; под общ. ред. А. Л. Бердичевского. – Москва : Издательство «Билингва», 2019. – 216 с.
12. Бортникова, Е. Ф. Букварь / Е. Ф. Бортникова. – Екатеринбург : Издательский дом «ЛИТУР», 2020. – 96 с.
13. Букварь: (Программа развивающего обучения) / В. В. Репкин, В. А. Левин, Л. И. Тимченко, П. С. Жедек. – Санкт-Петербург : Ариадна, 1994.
14. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
15. Горецкий, В. Г. Азбука / В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, А. Ф. Шанько. – Москва : Просвещение, 1982.

16. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 456 с.
17. Жукова, Н. С. Букварь : учебное пособие / Н. С. Жукова. – Москва : Эксмо, 2019. – 94 с.
18. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
19. Корф, Н. А. Как обучать грамоте ребят и взрослых. Руководство к обучению грамоте по звуковому способу / Н. А. Корф. – Санкт-Петербург, 1880.
20. Кудрявцева, Е. Л. Русский язык в многоязычном мире: Отработка «Переключения кодов» с учениками ДОУ и начальной школы (поликультурная группа) / Е. Л. Кудрявцева // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. – 2015. – Т. 5, № 11. – С. 53–57. – EDN VHYNDL.
21. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / А. А. Леонтьев. – 4-е изд., испр. – Москва : Смысл, 2005. – 287 с. – EDN QXLISMJ.
22. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2020. – 627 с.
23. Лернер, И. Я. Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Знание, 1976.
24. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 461 с.
25. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка / М. Р. Львов. – Москва : Издательский центр «Академия» ; Высшая школа, 1999. – 271 с.
26. Нейропсихологические качественные профили при трудностях в обучении в России и Мексике / Ю. Соловьева, Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева, Л. Кинтанар Рохас // Современное дошкольное образование. – 2023. – № 6 (120). – С. 64–77. – EDN ZIXONK.
27. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция : учебное пособие / под общ. ред. О. Б. Иншаковой ; Московский психолого-социальный институт. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 287 с. – EDN QWRTMD.
28. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы : учебник для студентов педагогических училищ и колледжей, обучающихся по группе специальностей «Образование» / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 463 с. – EDN QWBGLX.
29. Протасова, Е. Ю. Многоязычие в детском возрасте / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2005. – 274 с. – EDN QVBTTX.
30. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 1. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 1993. – 607 с.
31. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва, 2012. – 713 с.
32. Светловская, Н. Н. Основы науки о читателе: теория формирования типа правильной читательской деятельности / Н. Н. Светловская. – Москва : NB Магистр, 1993. – 180 с.
33. Сильченкова, Л. С. Типология букварей / Л. С. Сильченкова, А. И. Климко // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Т. 2, № 1. – С. 199–203. – EDN RZLXML.
34. Сироткин, В. М. Обучение в первом классе : сборник статей из опыта работы школы / В. М. Сироткин ; под ред. Б. П. Есипова. – Москва : Учпедгиз, 1951.
35. Тихомиров, Д. И. Букварь для совместного обучения письму, русскому и церковнославянскому чтению и счету / Д. И. Тихомиров. – Москва, 1904.
36. Ушинский, К. Д. Родное слово / К. Д. Ушинский. – Москва : Дрофа, 2005. – 541 с.
37. Хамраева, Е. А. Когнитивный потенциал русского языка в обучении детей-билингвов / Е. А. Хамраева // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2019. – № 13. – С. 127–136. – EDN KMJBKN.
38. Хамраева, Е. А. Лингводидактические основы измерения коммуникативных умений билингвов / Е. А. Хамраева // Наука и школа. – 2018. – № 3. – С. 29–40. – EDN XSWBSP.
39. Хамраева, Е. А. Мета-навыки в обучении детей-билингвов: техника чтения на русском языке / Е. А. Хамраева // Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам : сборник статей III всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 19 ноября 2020 года / редактор-составитель О. Е. Дроздова. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Сам Полиграфист», 2020. – С. 119–127. – EDN FVDCHK.
40. Хамраева, Е. А. Обучение детей-билингвов технике чтения: вы читаете по-русски? / Е. А. Хамраева // Русский язык за рубежом. – 2018. – № 6 (271). – С. 17–23. – EDN VPJZPU.
41. Хамраева, Е. А. Обучение чтению на русском языке детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды / Е. А. Хамраева // Билингвальный детский сад начальная школа: международный и российский опыт : материалы международной научно-практической конференции, Москва, 21 апреля 2017 года – 22 2018 года. – Москва : Частное учреждение общеобразовательная организация «Международная лингвистическая школа», 2017. – С. 6–11. – EDN XOBUL.
42. Хамраева, Е. А. Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку / Е. А. Хамраева ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Межвузовский центр билингвального и поликультурного образования. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2017. – 155 с. – EDN YVTPBH.
43. Хамраева, Е. А. Русский язык. 1 класс : учебник для общеобразовательных организаций с родным (нерусским) языком обучения / Е. А. Хамраева, Л. М. Саматова. – Москва : ООО «Русское слово-учебник», 2021. – 48 с.
44. Чиршева, Г. Н. Возрастная билингвология / Г. Н. Чиршева. – Москва : Издательство «Юрайт», 2024. – 166 с.
45. Эльконин, Д. Б. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Д. Б. Эльконин. – Москва, 1962.

46. Эльконин, Д. Б. Развитие собственной активной речи ребенка / Д. Б. Эльконин // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет. Хрестоматия / под ред. Н. Л. Карповой, Г. Г. Граник, М. К. Кабардова. – Москва, 2013. – С. 234–247.

REFERENCES

1. Goretsky, V. G., Kiryushkin, V. A., Vinogradskaya, L. A. et al. (2018). Azbuka. 1 klass: v 2 ch. Ch. 1 = The ABC. 1st grade, in 2 parts. Part 1. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 127 p.
2. Goretsky, V. G., Kiryushkin, V. A., Vinogradskaya, L. A. et al. (2018). Azbuka. 1 klass: v 2 ch. Ch. 2 = The ABC. 1st grade, in 2 parts. Part 2. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 111 p.
3. Klimanova, L. F., Makeeva, S. G. (2011). Azbuka. 1 klass: v 2 ch. Ch. 1 = The ABC. 1st grade, in 2 parts. Part 1. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 111 p.
4. Klimanova, L. F., Makeeva, S. G. (2011). Azbuka. 1 klass: v 2 ch. Ch. 2 = The ABC. 1st grade, in 2 parts. Part 2. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 127 p.
5. Alieva, S. A., Alieva, M. A., Kalmanova, Ts. A. (2020). Ispol'zovanie aktivnykh metodov obucheniya russkomu yazyku detey-bilingvov v ramkakh realizatsii FGOS NOO = The use of active methods of teaching Russian to bilingual children in the framework of the implementation of the Federal State Educational Standard for Higher Education. *Pedagogical Journal*, 10(2-1), 555–561. DOI: 10.34670/AR.2020.50.40.066. EDN NCOFGS.
6. Afanasiev, P. O. (1933). Bukvar' = Primer. Moscow: Uchpedgiz Publishing House.
7. Afanasiev, P. O. (1941). Khrestomatiya po istorii metodov prepodavaniya russkogo yazyka v nachal'noy shkole = A textbook on the history of teaching methods of the Russian language in primary schools. Moscow: Uchpedgiz Publishing House.
8. Afanasiev, P. O. (1925). Chitay, pishi, schitay. Bukvar' s materialom dlya chteniya, pis'ma i scheta = Read, write, count. A primer with material for reading, writing and counting. Moscow: Gosizdat Publishing House.
9. Babansky, Yu. K. (1989). Izbrannye pedagogicheskie trudy = Selected pedagogical works. Moscow: Pedagogika Publishing House.
10. Belkanov, N. A. (2002). Sovetskaya shkola i pedagogika 1920-kh godov v prizme pedagogicheskoy sovetologii = The Soviet school and pedagogy of the 1920s in the prism of pedagogical sovietism. Yelets; Volgograd: I. A. Bunin Yelets State University, 296 p.
11. Berdichevsky, A. L., Nikitenko, Z. N., Khamraeva, E. A. (2019). Metodika prepodavaniya russkogo yazyka detyam-bilingvam = Methods of teaching Russian to bilingual children. Moscow: Bilingva Publishing House, 216 p.
12. Bortnikova, E. F. (2020). Bukvar' = Primer. Ekaterinburg: LITUR Publishing House, 96 p.
13. Repkin, V. V., Levin, V. A., Timchenko, L. I., Zhedek, P. S. (1994). Bukvar': (Programma razvivayushchego obucheniya) = Primer: (Program of developing education). Saint Petersburg: Ariadna Publishing House.
14. Vygotzky, L. S. (1999). Pedagogicheskaya psikhologiya = Pedagogical psychology. Moscow: Pedagogika-Press, 536 p.
15. Goretsky, V. G., Kiryushkin, V. A., Shanko, A. F. (1982). Azbuka = The ABC. Moscow: Prosveshchenie Publishing House.
16. Zhinkin, N. I. (1958). Mekhanizmy rechi = Mechanisms of speech. Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 456 p.
17. Zhukova, N. S. (2019). Bukvar' = Primer. Moscow: Eksmo Publishing House, 94 p.
18. Zimnyaya, I. A. (2000). Pedagogicheskaya psikhologiya = Pedagogical Psychology. Moscow: Logos Publishing Corporation, 384 p.
19. Korf, N. A. (1880). Kak obuchat' gramote rebyat i vzroslykh. Rukovodstvo k obucheniyu gramote po zvukovomu sposobu = How to teach literacy to children and adults. A guide to teaching literacy by sound method. Saint Petersburg.
20. Kudryavtseva, E. L. (2015). Russkiy yazyk v mnogoyazychnom mire: Otrabotka «Pereklyucheniya kodov» s uchениkami DOU i nachal'noy shkoly (polikul'turnaya gruppа) = The Russian language in a multilingual world: Working out the "Code switching" with students of preschool and elementary schools (multicultural group). *Science. Thought: Electronic periodical journal*, 5(11), 53–57. EDN VHYNDL.
21. Leontiev, A. A. (2005). Osnovy psikholingvistiki = Fundamentals of psycholinguistics. 4th edition. Moscow: Smysl Publishing House, 287 p. EDN QXLMSJ.
22. Leontiev, A. N. (2020). Problemy razvitiya psikhiki = Problems of mental development. Moscow: Smysl Publishing House, 627 p.
23. Lerner, I. Ya. (1976). Didakticheskaya sistema metodov obucheniya = Didactic system of teaching methods. Moscow: Znanie Publishing House.
24. Lvov, M. R. (2000). Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nachal'nykh klassakh = Methods of teaching Russian in primary schools. Moscow: Akademiya Publishing Center, 461 p.
25. Lvov, M. R. (1999). Slovar'-spravochnik po metodike prepodavaniya russkogo yazyka = Dictionary-reference book on the methodology of teaching the Russian language. Moscow: Akademiya Publishing Center; Vysshaya shkola Publishing House, 271 p.
26. Solovyeva, Yu., Akhutina, T. V., Pylaeva, N. M., Kintanar Rokhas, L. (2023). Neyropsikhologicheskie kachestvennye profili pri trudnostyakh v obuchanii v Rossii i Meksike = Neuropsychological qualitative profiles in learning difficulties in Russia and Mexico. *Modern Preschool Education*, 6(120), 64–77. EDN ZIXONK.
27. Inshakova, O. B. (Ed.). (2007). Pis'mo i chtenie: trudnosti obucheniya i korrektsiya = Writing and reading: Learning difficulties and correction. 2nd edition. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, 287 p. EDN QWRTMD.
28. Podlasy, I. P. (2008). Pedagogika nachal'noy shkoly = Primary school pedagogy. Moscow: VLADOS Publishing House, 463 p. EDN QWBGLX.

29. Protasova, E. Yu., Rodina, N. M. (2005). *Mnogoyazychie v detskom vozraste* = Multilingualism in childhood. Saint Petersburg: Zlatoust Publishing House, 274 p. EDN QVBTTX.
30. Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya: v 2 t. T. 1 = Russian Pedagogical Encyclopedia, in 2 vols. Vol. 1. (1993). Moscow: Great Russian Encyclopedia, 607 p.
31. Rubinshteyn, S. L. (2012). *Osnovy obshchey psikhologii* = Fundamentals of general psychology. Moscow, 713 p.
32. Svetlovskaya, N. N. (1993). *Osnovy nauki o chitatele: teoriya formirovaniya tipa pravil'noy chitatel'skoy deyatel'nosti* = Fundamentals of the science of the reader: The theory of formation of the type of correct reading activity. Moscow: NB Magistr Publishing House, 180 p.
33. Silchenkova, L. S., Klimko, A. I. (2014). *Tipologiya bukwarey* = Typology of letter books. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2(1), 199–203. EDN RZLXML.
34. Sirotkin, V. M. (1951). *Obuchenie v pervom klasse* = Learning in the first grade. Moscow: Uchpedgiz Publishing House.
35. Tikhomirov, D. I. (1904). *Bukvar' dlya sovmestnogo obucheniya pis'mu, russkomu i tserkovnoslavianskomu chteniyu i schetu* = A primer for joint teaching of writing, Russian and Church Slavonic reading and counting. Moscow.
36. Ushinsky, K. D. (2005). *Rodnoe slovo* = Native word. Moscow: Drofa Publishing House, 541 p.
37. Khamraeva, E. A. (2019). Kognitivnyy potentsial russkogo yazyka v obuchenii detey-bilingvov = The cognitive potential of the Russian language in teaching bilingual children. *Actual Problems of Philology and Methods of Teaching Foreign Languages*, 13, 127–136. EDN KMJBKN.
38. Khamraeva, E. A. (2018). Lingvodidakticheskie osnovy izmereniya kommunikativnykh umeniy bilingvov = Linguodidactic foundations of measuring bilingual communication skills. *Science and School*, 3, 29–40. EDN XSWBSP.
39. Khamraeva, E. A. (2020). Meta-navyki v obuchenii detey-bilingvov: tekhnika chteniya na russkom yazyke = Meta-skills in teaching bilingual children: Reading techniques in Russian. *The meta-subject approach in education: The Russian language in school and university education in various subjects*, 119–127. Moscow: Limited Liability Company "Sam Polygraphist". EDN FVDCHK.
40. Khamraeva, E. A. (2018). Obuchenie detey-bilingvov tekhnike chteniya: vy chitaete po-russki? = Teaching bilingual children reading techniques: Do you read in Russian? *Russian Language Abroad*, 6(271), 17–23. EDN VPJZPU.
41. Khamraeva, E. A. (2017). Obuchenie chteniyu na russkom yazyke detey-bilingvov v usloviyakh ogranichennoy yazykovoy sredy = Teaching bilingual children to read in Russian in a limited language environment. *Bilingual kindergarten primary school: International and Russian experience*, 6–11. Moscow: Private educational institution "International Linguistic School". EDN XOBUOL.
42. Khamraeva, E. A. (2017). *Teoriya i metodika obucheniya detey-bilingvov russkomu yazyku* = Theory and methodology of teaching Russian to bilingual children. Saint Petersburg: Herzen University, 155 p. EDN YVTPBH.
43. Khamraeva, E. A., Samatova, L. M. (2021). *Russkiy yazyk. 1 klass* = Russian language. 1st grade. Moscow: Russkoe slovo-uchebnik Publishing House, 48 p.
44. Chirsheva, G. N. (2024). *Vozrastnaya bilingvologiya* = Age-related bilinguology. Moscow: Yurayt Publishing House, 166 p.
45. Elkonin, D. B. (1962). *Voprosy psikhologii uchebnoy deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov* = Questions of psychology of educational activity of younger schoolchildren. Moscow.
46. Elkonin, D. B. (2013). *Razvitie sobstvennoy aktivnoy rechi rebenka* = The development of a child's own active speech. *Research on reading and literacy at the Psychological Institute for 100 years. Anthology*, 234–247. Moscow.

УДК 377.031
ББК 4447.024

ГРНТИ 14.33.07

Код ВАК 5.8.7

Гаев Максим Александрович,

SPIN-код: 9072-9244

аспирант, Уральский государственный лесотехнический университет; 620100, Россия, г. Екатеринбург, Сибирский тракт, 37; e-mail: gayovmaxim@yandex.ru

Вербицкая Наталья Олеговна,

SPIN-код: 8695-4780

доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный экономический университет; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62/45; e-mail: gayovmaxim@yandex.ru

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НЕЙРОКОГНИТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: нейрокогнитивная готовность; учреждения среднего профессионального образования; психоэмоциональные состояния; студенты; образовательный процесс; метакогнитивные навыки; эмоциональная саморегуляция; академическая успешность; индивидуализация обучения

АННОТАЦИЯ. Исследование направлено на изучение нейрокогнитивной готовности студентов среднего профессионального образования и выявление механизмов формирования их психоэмоционального состояния в различных академических ситуациях. Цель работы заключается в комплексном анализе многокомпонентной структуры готовности к обучению и разработке научных основ для индивидуализации образовательного процесса с учетом современных достижений нейропедагогики и когнитивной психологии. Методология исследования включает эмпирический эксперимент с использованием анкетирования 150 студентов Екатеринбургского института физической культуры. Применялся специально разработанный опросник, включающий 4 блока вопросов об эмоциональном состоянии, психологической готовности и самооценке. Обработка данных осуществлялась методами контент-анализа, кластерного и сравнительного анализа с использованием SPSS. Результаты выявили доминирование позитивных эмоциональных состояний в стандартных учебных ситуациях, при этом в условиях повышенной ответственности отмечается значительный рост тревожности. Установлена четырехкомпонентная структура нейрокогнитивной готовности, включающая мотивационные, когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты. Высокий уровень мотивационной готовности зафиксирован у 78,7% студентов, когнитивной готовности – у 65,3%, эмоциональной – у 52,0%. Наименьшие показатели отмечены по поведенческой готовности (48,7%), что указывает на критическую необходимость развития навыков самоорганизации и метакогнитивных компетенций. Кластерный анализ выделил три группы студентов: высокоготовые (38,7%), умеренно готовые (41,3%) и с низкой готовностью (20,0%), что открывает перспективы для разработки дифференцированных педагогических стратегий в системе среднего профессионального образования.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Гаев, М. А. Механизмы формирования нейрокогнитивной готовности студентов в системе среднего профессионального образования / М. А. Гаев, Н. О. Вербицкая. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 152–159.

Gaev Maxim Alexandrovich,

Postgraduate Student, Ural State Forestry Engineering University, Ekaterinburg, Russia

Verbitskaya Natalia Olegovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

MECHANISMS OF FORMATION OF NEUROCOGNITIVE READINESS OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

KEYWORDS: neurocognitive readiness; institutions of secondary vocational education; psycho-emotional states; students; educational process; metacognitive skills; emotional self-regulation; academic success; individualization of learning

ABSTRACT. The research is aimed at studying the neurocognitive readiness of students of secondary vocational education and identifying the mechanisms of formation of their psycho-emotional state in various academic situations. The purpose of the work is a comprehensive analysis of the multicomponent structure of learning readiness and the development of scientific foundations for the individualization of the educational process, taking into account modern achievements in neuropsychology and cognitive psychology. The research methodology includes an empirical experiment using a survey of 150 students from the Ekaterinburg Institute of Physical Culture. A specially designed questionnaire was used, which includes four blocks of questions about emotional state, psychological readiness and self-esteem. The data was processed using

the methods of content analysis, cluster and comparative analysis using SPSS. The results revealed the dominance of positive emotional states in standard learning situations, while there is a significant increase in anxiety in conditions of increased responsibility. A four-component structure of neurocognitive readiness has been established, including motivational, cognitive, emotional, and behavioral aspects. 78,7% of students had a high level of motivational readiness, 65,3% had cognitive readiness, and 52,0% had emotional readiness. The lowest indicators were noted for behavioral readiness (48,7%), which indicates the critical need to develop self-organization skills and metacognitive competencies. Cluster analysis identified three groups of students: highly prepared (38,7%), moderately prepared (41,3%) and with low readiness (20,0%), which opens up prospects for the development of differentiated pedagogical strategies in the system of secondary vocational education.

FOR CITATION: Gaev, M. A., Verbitskaya, N. O. (2025). Mechanisms of Formation of Neurocognitive Readiness of Students in the System of Secondary Vocational Education. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 152–159.

Введение. В современных условиях динамично развивающегося общества система среднего профессионального образования (далее – СПО) сталкивается с принципиально новыми вызовами, связанными с необходимостью формирования у студентов не только профессиональных компетенций, но и устойчивой нейрокогнитивной готовности к эффективному обучению и последующей трудовой деятельности. Процесс профессиональной подготовки в колледжах требует от обучающихся высокого уровня когнитивной активности, способности к адаптации в новых образовательных условиях и готовности к преодолению академических трудностей [3].

Система СПО в России переживает период серьезных трансформаций, связанных с цифровизацией образовательного процесса и повышением требований работодателей к качеству подготовки специалистов. Согласно данным Министерства просвещения РФ, показатели отсева студентов СПО на первом курсе достигают 15–20%, что свидетельствует о недостаточной готовности обучающихся к образовательному процессу [6]. Современные нейрокогнитивные исследования показывают прямую связь между уровнем психоэмоциональной готовности студентов и их академической успешностью. Особую значимость приобретает изучение механизмов формирования готовности в условиях физкультурного образования, где требуется не только когнитивная активность, но и высокий уровень психофизической подготовленности. Отсутствие научно обоснованных подходов к диагностике и развитию нейрокогнитивной готовности студентов СПО препятствует созданию эффективных образовательных программ и индивидуализации учебного

процесса. Данное исследование направлено на восполнение существующего пробела в понимании структуры и механизмов формирования готовности студентов СПО к образовательной деятельности.

Цель исследования: выявить структурные компоненты и уровни нейрокогнитивной готовности студентов СПО к образовательной деятельности для разработки дифференцированных педагогических стратегий.

Задачи исследования:

1. Выявить структурные компоненты нейрокогнитивной готовности студентов СПО к образовательной деятельности.
2. Исследовать особенности эмоционального состояния студентов в различных академических ситуациях.
3. Определить паттерны позитивной и негативной готовности к обучению у студентов СПО.
4. Провести типологизацию студентов по уровням нейрокогнитивной готовности.

Литературный обзор. Анализ психоэмоционального состояния студентов выявляет существенную дихотомию в их отношении к обучению (рис. 1, 2). С одной стороны, готовые к обучению студенты демонстрируют позитивный настрой, характеризующийся уверенностью в своих силах, готовностью действовать и преодолевать трудности (рис. 1). Они осознают свои возможности, испытывают предвкушение от процесса познания и сохраняют спокойствие в стрессовых академических ситуациях. Такие обучающиеся проявляют высокий уровень мотивации, демонстрируют готовность к реализации своих способностей и обладают внутренней убежденностью в способности овладеть необходимыми знаниями и навыками [9].

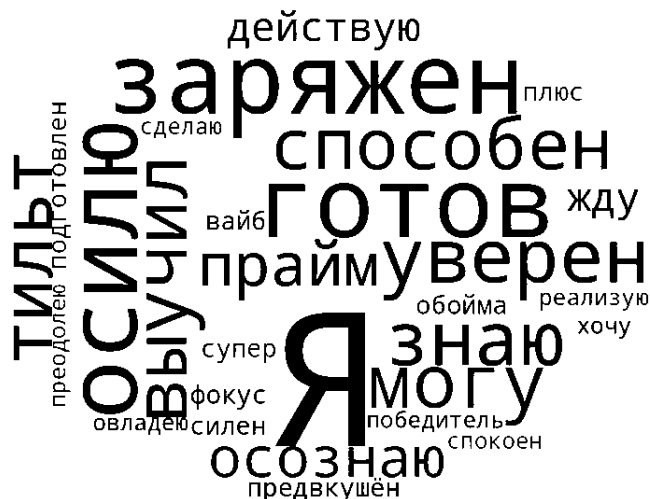


Рис. 1. Облако слов «Готовность к обучению»

Противоположную картину представляют студенты с низким уровнем нейрокогнитивной готовности, эмоционально-психологическое состояние которых наглядно отражено в спектре негативных переживаний и когнитивных затруднений (рис. 2). Такие обучающиеся часто находятся в состоянии растерянности и неуверенности, испытывают тревожность и беспо-

койство относительно своих академических способностей [2]. Они склонны к сомнениям в собственной компетентности, часто чувствуют себя подавленными и разбитыми перед лицом образовательных вызовов, что приводит к формированию устойчивых паттернов избегания и академической прокрастинации.

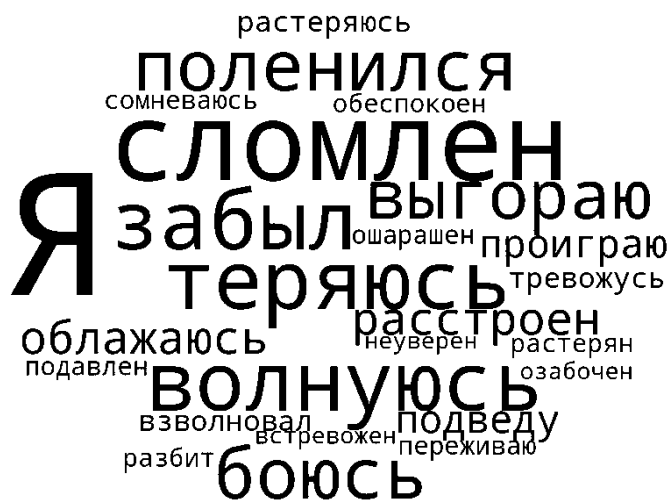


Рис. 2. Облако слов «Неготовность к обучению»

Сравнительный анализ полярных состояний готовности и неготовности к обучению демонстрирует критическую важность понимания нейрокогнитивных механизмов, лежащих в основе формирования академической успешности. Современные исследования в области нейропедагогики и когнитивной психологии предоставляют новые возможности для понимания того, как мозг обучающихся обрабатывает информацию, формирует паттерны мышления и адаптируется к образовательной среде [8].

Теоретические основы нейрокогнитивной готовности к обучению базируются на междисциплинарном подходе, объединяю-

щем достижения когнитивной психологии, нейронауки и педагогики [7]. Концепция готовности к обучению рассматривается исследователями как многомерный конструкт, включающий мотивационные, когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Мотивационная составляющая определяется внутренней потребностью в получении знаний и стремлением к достижению академических целей. Когнитивный компонент включает способность к обработке и усвоению новой информации, развитость метакогнитивных навыков и умение применять различные стратегии обучения [4].

Эмоциональная готовность проявляется в способности к эмоциональной саморегуляции, управлению тревожностью и поддержанию позитивного отношения к учебному процессу даже в сложных ситуациях. Поведенческая составляющая характеризуется навыками самоорганизации, планирования учебной деятельности и способностью к систематической работе над достижением поставленных целей [5].

Особую значимость приобретает изучение факторов, способствующих трансформации негативных установок в позитивные, а также механизмов развития метакогнитивных навыков и эмоциональной регуляции у студентов СПО [1]. Анализ современной литературы показывает необходимость комплексного подхода к формированию нейрокогнитивной готовности, учитывающего индивидуальные особенности обучающихся и специфику образовательной среды среднего профессионального образования [10; 11].

Исследования показывают наличие нескольких концептуальных подходов к изучению нейрокогнитивной готовности в образовательном контексте. Зарубежные исследователи активно развивают направления нейропедагогики, интегрируя достижения нейронауки в педагогическую практику. Так, исследование агентов изменений в области нейропедагогики в подготовке будущих учителей [8] демонстрирует важность понимания нейрокогнитивных процессов для повышения эффективности образования. Авторы подчеркивают необходимость системной интеграции нейронаучных знаний в педагогическое образование.

A. Azhenov и коллеги [9] в своем исследовании готовности к принятию карьерных решений среди студентов высшего образования предлагают интервенционный подход, основанный на специально разработанных карьерных курсах. Их методология демонстрирует эффективность целенаправленных образовательных программ для развития готовности к обучению, что согласуется с нашим пониманием необходимости дифференцированного подхода.

Особого внимания заслуживает работа R. Divyangana с соавторами [10], которые исследуют влияние факторов окружающей среды на когнитивное развитие через призму когнитивной стимуляции. Авторы подчеркивают критическую роль образовательной среды в формировании когнитивных способностей, что подтверждает важность изучения контекстуальных факторов в нашем исследовании.

М. В. Храмова с соавторами [7] анализируют современные тренды развития нейронаучных исследований в образова-

нии, подчеркивая перспективность интеграции нейрокогнитивных подходов в педагогическую практику. Их систематизация современных направлений исследований создает концептуальную рамку для понимания места нашего исследования в общем контексте развития нейропедагогики.

Опираясь на представленный теоретический фундамент и учитывая специфику системы СПО, мы разработали методологическую стратегию исследования механизмов формирования нейрокогнитивной готовности студентов СПО.

Материалы и методы. Методологической основой исследования выступает интегративный подход, объединяющий принципы системного анализа, дифференциальной психологии и педагогической диагностики. Исследование базируется на концепции нейрокогнитивной готовности как многокомпонентного личностного образования, включающего мотивационный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов. Теоретический анализ научной литературы позволил определить концептуальные основы исследования и выделить ключевые характеристики нейрокогнитивной готовности студентов СПО.

Основным инструментом эмпирического исследования выступила разработанная авторская анкета, включающая открытые вопросы для выявления эмоциональных состояний в различных образовательных контекстах и закрытые вопросы для оценки компонентов готовности по пятибалльной шкале Лайкерта.

В рамках данного исследования разработан интегративный метод диагностики нейрокогнитивной готовности студентов СПО, основанный на комплексном анализе эмоциональных состояний в различных образовательных контекстах. Авторский подход заключается в создании дифференцированной модели оценки готовности через сопоставление эмоциональных реакций студентов в стандартных учебных ситуациях и условиях повышенной ответственности. Методологическая новизна состоит в применении модифицированного контент-анализа эмоциональных состояний с последующей кластеризацией респондентов по типам нейрокогнитивной готовности. Разработанная авторская анкета включает блоки вопросов, направленных на выявление четырех компонентов готовности: мотивационного, когнитивного, эмоционального и поведенческого. Оригинальность метода заключается в использовании техники «облаков слов» для визуализации доминирующих эмоциональных паттернов и после-

дующей типологизации студентов по уровням готовности. Данный подход позволяет не только диагностировать текущий уровень готовности, но и прогнозировать академическую успешность студентов, что создает основу для разработки индивидуализированных образовательных траекторий в системе СПО.

Исследование носило описательно-аналитический характер с применением качественно-количественного подхода к обработке данных.

В эксперименте приняли участие 150 студентов Екатеринбургского института физической культуры (филиал) ФГБОУ ВО «УралГУФК». Выборка формировалась из студентов 4 курса. Критерии включения: статус студента СПО, возраст от 20 до 22 лет, добровольное согласие на участие. Критерии исключения: наличие документированных психических расстройств и отказ от участия в исследовании.

Основным инструментом сбора данных выступил специально разработанный опросник «Когнитивная готовность обучающихся к предстоящему экзамену или соревнованию», включающий 4 блока вопросов. Первый блок содержал открытый вопрос об эмоциональном состоянии перед учебными занятиями. Второй блок включал проективный вопрос о психологическом состоянии перед соревнованиями. Третий блок был направлен на самооценку готовности и выявление позитивных установок студентов. Четвертый блок фокусировался на самооценке неготовности и идентификации негативных установок и тревожных состояний.

Исследование проводилось поэтапно. Подготовительный этап включал разработку инструментария и получение этических разрешений. Основной этап предполагал групповое анкетирование в аудиториях института. Среднее время заполнения анкеты составляло 20–25 минут. Заключительный этап включал обработку данных и систематическое кодирование открытых ответов.

Обработка данных осуществлялась с использованием комплекса методов качественного и количественного анализа. Контент-анализ применялся для категоризации открытых ответов с выделением ключевых семантических единиц. Частотный анализ использовался для определения распространенных паттернов ответов. Кластерный анализ позволил выделить группы студентов с различными профилями нейрокогнитивной готовности. Сравнительный анализ применялся для выявления различий между группами с высоким и низким уровнями готовности. Статистическая обработка проводилась с использованием SPSS версии

28.0 с уровнем значимости $p < 0,05$.

Результаты исследования и их обсуждение. Проведенное эмпирическое исследование нейрокогнитивной готовности студентов СПО позволило получить комплексную картину психоэмоционального состояния обучающихся в различных академических и соревновательных ситуациях. Анализ полученных данных выявил существенные различия в проявлениях готовности и неготовности к обучению среди студентов исследуемой выборки.

Результаты контент-анализа открытых ответов на вопрос об эмоциональном состоянии перед учебными занятиями показали доминирование позитивных эмоциональных состояний среди большинства респондентов. Наиболее часто упоминаемыми категориями выступили «интерес и любопытство» (32,7%), «уверенность и готовность» (28,0%) и «спокойствие и сосредоточенность» (19,3%). Значительно реже студенты отмечали негативные эмоциональные проявления, такие как «тревога и беспокойство» (12,0%) и «усталость и апатия» (8,0%). Данное распределение свидетельствует о преобладании адаптивных эмоциональных реакций в стандартных учебных ситуациях среди студентов СПО.

Анализ ответов на проективный вопрос о психологическом состоянии перед соревнованиями выявил более сложную и неоднородную картину эмоциональных переживаний. В условиях повышенной ответственности и стресса распределение эмоциональных состояний студентов претерпевало существенные изменения. Категория «волнение и напряжение» была отмечена у 45,3% респондентов, что значительно превышает аналогичные показатели в учебной ситуации. Одновременно с этим доля студентов, испытывающих «уверенность и азарт», составила 34,7%, а «спокойствие и концентрацию» отметили 20,0% участников исследования.

Самооценка готовности студентов к значимым академическим и спортивным событиям продемонстрировала выраженную дифференциацию по различным компонентам нейрокогнитивной готовности. Высокий уровень мотивационной готовности отметили 78,7% респондентов, что свидетельствует о сформированности внутренней мотивации к достижению результата. Когнитивная готовность, включающая уверенность в собственных знаниях и навыках, была оценена как высокая у 65,3% студентов. Эмоциональная готовность, характеризующаяся способностью к эмоциональной саморегуляции, была отмечена у 52,0% участников исследования.

Таблица

Распределение компонентов нейрокогнитивной готовности студентов СПО (n = 150)

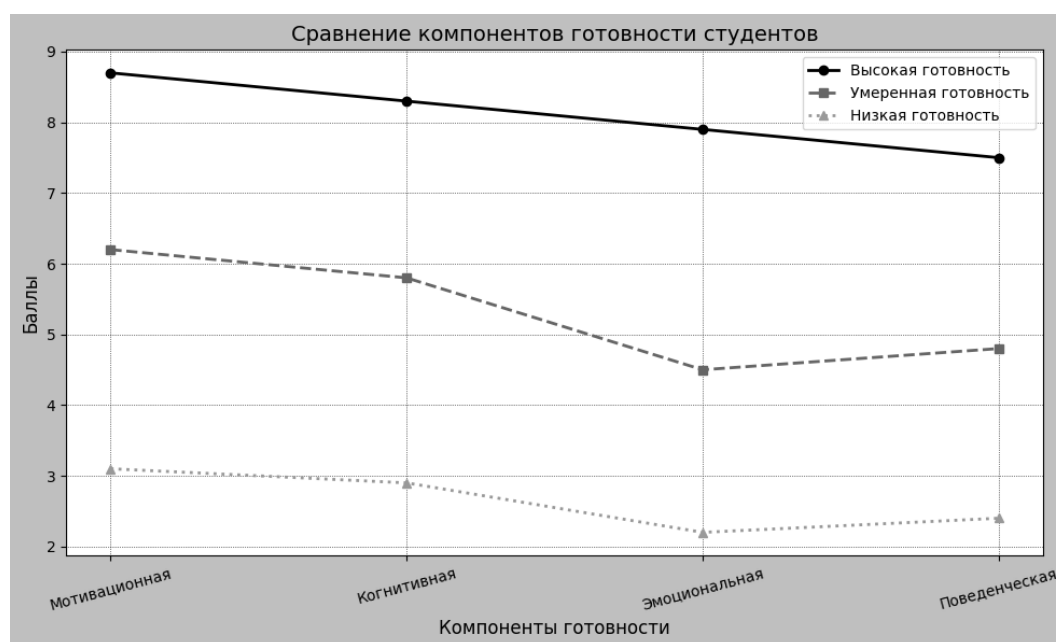
Компонент готовности	Высокий уровень, %	Средний уровень, %	Низкий уровень, %
Мотивационная готовность	78,7	16,0	5,3
Когнитивная готовность	65,3	24,0	10,7
Эмоциональная готовность	52,0	32,0	16,0
Поведенческая готовность	48,7	35,3	16,0
Общая готовность	61,2	26,9	11,9

Поведенческая готовность, отражающая способность к целенаправленным действиям и самоорганизации, продемонстрировала наименьшие показатели среди всех компонентов. Высокий уровень поведенческой готовности был зафиксирован у 48,7% студентов, что указывает на необходимость развития навыков самоуправления и планирования деятельности у значительной части обучающихся.

Кластерный анализ позволил выделить три основные группы студентов с различными профилями нейрокогнитивной готовности. Первая группа «высоко готовые студенты» составила 38,7% от общей выборки и характеризовалась высокими показателями по всем компонентам готовности, особенно в мотивационной и когнитивной сферах. Вторая группа «умеренно готовые

студенты» включала 41,3% респондентов и отличалась средними показателями готовности с преобладанием мотивационного компонента при относительно низкой эмоциональной и поведенческой готовности. Третья группа «студенты с низкой готовностью» составила 20,0% выборки и характеризовалась низкими показателями по большинству компонентов, особенно в эмоциональной и поведенческой сферах.

Сравнительный анализ между группами с высокой и низкой готовностью выявил статистически значимые различия по всем исследуемым параметрам ($p < 0,001$). Студенты с высокой готовностью демонстрировали более развитые метакогнитивные навыки, лучшую эмоциональную саморегуляцию и более эффективные стратегии подготовки к учебным и соревновательным событиям.

**Рис. 3. Профили нейрокогнитивной готовности по группам студентов**

Примечание: данные представлены в 10-балльной шкале, где 10 баллов соответствуют максимальному уровню готовности по соответствующему компоненту

Полученные результаты подтверждают гипотезу о многокомпонентной структуре нейрокогнитивной готовности студентов СПО и свидетельствуют о необходимости дифференцированного подхода к развитию различных аспектов готовности к обучению в зависимости от индивидуального профиля студента. Установленное доминирование

позитивных эмоциональных состояний в стандартных учебных ситуациях свидетельствует о сформированности базовых адаптационных механизмов у большинства студентов, однако значительное усиление тревожности в условиях повышенной ответственности указывает на необходимость целенаправленного развития стрессоустойчи-

вости и эмоциональной саморегуляции. Выявленная четырехкомпонентная структура готовности демонстрирует неравномерность развития различных аспектов когнитивной сферы, при этом наиболее проблемной зоной является поведенческая готовность, что объясняется недостаточным развитием метакогнитивных компетенций и навыков самоорганизации у современных студентов. Кластерный анализ подтвердил необходимость дифференцированного подхода к формированию образовательных траекторий, учитывающего индивидуальные особенности нейрокогнитивного развития каждой группы обучающихся. Результаты исследования создают научную основу для разработки персонализированных программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на оптимизацию учебного процесса через учет нейрокогнитивных особенностей студентов СПО.

Заключение. Проведенное исследование нейрокогнитивной готовности студентов СПО позволило получить комплексное понимание механизмов формирования психоэмоционального состояния обучающихся в различных академических ситуациях. Результаты эмпирического анализа убедительно демонстрируют многокомпонентную структуру готовности к обучению, включающую мотивационные, когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты, каждый из которых требует дифференцированного подхода к развитию.

Выявленная вариативность профилей нейрокогнитивной готовности среди студентов подтверждает необходимость индивидуализации образовательного процесса. Особого внимания заслуживает тот факт, что поведенческая готовность, связанная с навыками самоорганизации и планирова-

ния, демонстрирует наиболее низкие показатели среди всех исследуемых компонентов. Это свидетельствует о критической важности развития метакогнитивных компетенций у значительной части обучающихся в системе СПО.

Установленные различия в эмоциональных реакциях студентов между стандартными учебными ситуациями и условиями повышенной ответственности указывают на необходимость формирования адаптивных стратегий совладания со стрессом. Преобладание позитивных эмоциональных состояний в обычных учебных условиях при одновременном росте тревожности в соревновательных ситуациях подчеркивает важность развития эмоциональной саморегуляции как ключевого компонента академической успешности.

Полученные данные о существовании трех различных групп студентов с высокой, умеренной и низкой готовностью к обучению открывают перспективы для разработки дифференцированных педагогических стратегий. Понимание специфических особенностей каждой группы позволяет создать целенаправленные программы поддержки, ориентированные на развитие компонентов готовности.

Результаты исследования вносят существенный вклад в развитие нейрокогнитивных подходов в СПО и создают научную основу для оптимизации образовательного процесса с учетом индивидуальных нейрокогнитивных особенностей обучающихся. Дальнейшие исследования в данном направлении должны быть сосредоточены на разработке конкретных интервенционных программ, направленных на развитие компонентов нейрокогнитивной готовности с учетом выявленных профилей студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусева, Ю. В. Метакогнитивные навыки и выраженность учебного стресса современных студентов в связи с особенностями их эмоциональной сферы / Ю. В. Гусева, Н. В. Сылка, Е. Г. Денисова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2022. – Т. 20, № 3. – С. 17–31. – DOI: 10.21702/ncpb.2022.3.2. – EDN WBESZH.
2. Диагностика эмоциональной сферы детей и подростков / сост. Н. А. Литвинов. – Южно-Сахалинск: Издательство ИРОСО, 2020. – 52 с.
3. Каменева, А. В. Когнитивное развитие студентов среднего профессионального уровня образования / А. В. Каменева // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. – 2019. – № 1. – С. 67–69. – EDN DZVZLE.
4. Коногорская, С. А. Взаимосвязь когнитивных и некогнитивных показателей готовности к обучению с учебной успеваемостью / С. А. Коногорская // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2023. – № 4. – С. 53–68. – DOI: 10.18384/2949-5105-2023-4-53-68. – EDN FZPZXJ.
5. Оборина, Н. Н. Владею собой – владею ситуацией: освоение навыков эмоциональной саморегуляции как фактор успешности учебной деятельности обучающихся / Н. Н. Оборина // Вестник военного образования. – 2023. – № 1 (40). – С. 109–112. – EDN VHFXJE.
6. Сумина, Т. Г. Проблема готовности студентов СПО к участию в цифровом образовательном процессе / Т. Г. Сумина, А. В. Зорина // Новые информационные технологии в образовании и науке. – 2022. – № 7. – С. 54–61. – DOI: 10.17853/2587-6910-2022-07-54-61. – EDN JCWJGZ.
7. Храмова, М. В. Современные тренды развития нейронаучных исследований в образовании / М. В. Храмова, А. Е. Храмов, А. А. Федоров // Вопросы образования. – 2023. – № 4. – С. 275–316. – DOI: 10.17323/vo-2023-16701. – EDN CQUIJK.

8. Agents of change: Integration of neuropsychology in pre-service teacher education / I. Shvarts-Serebro, G. Ben-Yehudah, O. Elgavi-Hershler et al. // *Frontiers in Education*. – 2024. – Vol. 9. – DOI: 10.3389/educ.2024.1369394. – EDN BFENYX.
9. Career decision-making readiness among students' in the system of higher education: Career course intervention / A. Azhenov, A. Kudysheva, N. Fominykh, G. Tulekova // *Frontiers in Education*. – 2023. – Vol. 8. – DOI: 10.3389/educ.2023.1097993. – EDN ISOGMX.
10. Environmental contributions to cognitive development: The role of cognitive stimulation / R. Divyangana, K. A. McLaughlin, M. Sheridan et al. // *Developmental Review*. – 2024. – Vol. 73. – 101135. – DOI: 10.1016/j.dr.2024.101135.
11. Harris, P. *Redefining Learning: A Neurocognitive Approach* / P. Harris, D. Walling // *Learning, Design, and Technology* / ed. by M. Spector, B. Lockee, M. Childress. – Springer : Cham, 2016. – P. 1–52. – DOI: 10.1007/978-3-319-17727-4_63-1.

REFERENCES

1. Guseva, Yu. V., Sylka, N. V., Denisova, E. G. (2022). Metakognitivnye navyki i vyrazhennost' uchebnogo stressa sovremennykh studentov v svyazi s osobennostyami ikh emotsional'noy sfery = Metacognitive skills and severity of educational stress of modern students in connection with the peculiarities of their emotional sphere. *North Caucasian Psychological Bulletin*, 20(3), 17–31. DOI: 10.21702/ncpb.2022.3.2. EDN WBESZH.
2. Litvinov, N. A. (2020). Diagnostika emotsional'noy sfery detey i podrostkov = Diagnostics of the emotional sphere of children and adolescents. Yuzhno-Sakhalinsk: IROSO Publishing House, 52 p.
3. Kameneva, A. V. (2019). Kognitivnoe razvitie studentov srednego professional'nogo urovnya obrazovaniya = Cognitive development of students of secondary professional level of education. *Bulletin of the Moscow Information Technology University – Moscow Institute of Architecture and Civil Engineering*, 1, 67–69. EDN DZVZLE.
4. Konogorskaya, S. A. (2023). Vzaimosvyaz' kognitivnykh i nekognitivnykh pokazateley gotovnosti k obucheniyu s uchebnoy uspevayemost'yu = Interrelation of cognitive and non-cognitive indicators of readiness for learning with academic performance. *Bulletin of the State University of Education. Series: Psychological Sciences*, 4, 53–68. DOI: 10.18384/2949-5105-2023-4-53-68. EDN FZPZXJ.
5. Oborina, N. N. (2023). Vladeyu soboy – vladeyu situatsiy: osvoenie navykov emotsional'noy samoregulyatsii kak faktor uspekhov uchebnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya = I control myself-I control the situation: Mastering the skills of emotional self-regulation as a factor in the success of students' educational activities. *Bulletin of Military Education*, 1(40), 109–112. EDN VHFJJE.
6. Sumina, T. G., Zorina, A. V. (2022). Problema gotovnosti studentov SPO k uchastiyu v tsifrovom obrazovatel'nom protsesse = The problem of students' readiness to participate in the digital educational process. *New Information Technologies in Education and Science*, 7, 54–61. DOI: 10.17853/2587-6910-2022-07-54-61. EDN JCWJGZ.
7. Khramova, M. V., Khramov, A. E., Fedorov, A. A. (2023). Sovremennye trendy razvitiya neyro-nauchnykh issledovaniy v obrazovanii = Modern trends in the development of neuroscientific research in education. *Educational Issues*, 4, 275–316. DOI: 10.17323/vo-2023-16701. EDN CQUIJK.
8. Shvarts-Serebro, I., Ben-Yehudah, G., Elgavi-Hershler, O. et al. (2024). Agents of change: Integration of neuropsychology in pre-service teacher education. *Frontiers in Education*, 9. DOI: 10.3389/educ.2024.1369394. EDN BFENYX.
9. Azhenov, A., Kudysheva, A., Fominykh, N., Tulekova, G. (2023). Career decision-making readiness among students' in the system of higher education: Career course intervention. *Frontiers in Education*, 8. DOI: 10.3389/educ.2023.1097993. EDN ISOGMX.
10. Divyangana, R., McLaughlin, K. A., Sheridan, M. et al. (2024). Environmental contributions to cognitive development: The role of cognitive stimulation. *Developmental Review*, 73, 101135. DOI: 10.1016/j.dr.2024.101135.
11. Harris, P., Walling, D. (2016). *Redefining Learning: A Neurocognitive Approach*. *Learning, Design, and Technology*, 1–52. Springer: Cham. DOI: 10.1007/978-3-319-17727-4_63-1.

Колтыгина Елена Владимировна,

SPIN-код: 2887-1031

кандидат психологических наук, доцент кафедры здоровьесбережения и основ медицинских знаний, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена; 198097, Россия, г. Санкт-Петербург, пр-т Стачек, 30; e-mail: koltena@mail.ru

Станкевич Петр Владимирович,

SPIN-код: 9871-2900

доктор педагогических наук, профессор, декан факультета безопасности жизнедеятельности, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена; 198097, Россия, г. Санкт-Петербург, пр-т Стачек, 30; e-mail: p_v_stan@mail.ru

Буйнов Леонид Геннадьевич,

SPIN-код: 3495-7472

доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой здоровьесбережения и основ медицинских знаний, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена; 198097, Россия, г. Санкт-Петербург, пр-т Стачек, 30; e-mail: buynoff@yandex.ru

Волков Эдуард Васильевич,

SPIN-код: 7853-2040

магистрант, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена; 198097, Россия, г. Санкт-Петербург, пр-т Стачек, 30; директор, Обнинский научно-исследовательский центр «ПРОГНОЗ»; 249035, Россия, г. Обнинск, ул. Ленина, 127; e-mail: info@prognobaza.ru

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ (ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА) НА ПРИМЕРЕ КУРСА
«КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ»**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: естествознание; здоровый образ жизни; контекстно-компетентностный подход; концепции современного естествознания; окружающий мир; саногенное поведение; экосистема; студенты; образовательный процесс; учебные курсы; междисциплинарность

АННОТАЦИЯ. Рассматривается потенциал междисциплинарной интеграции в формировании межпредметных понятий при изучении учебной дисциплины «Концепции современного естествознания» на основе данных анкетирования обучающихся о факторах риска для здоровья и их поведенческих практиках. Цель статьи: показать, как данные опроса студентов помогают спроектировать междисциплинарные модули в учебной дисциплине «Концепции современного естествознания». Методология и методы: анализ нормативной базы и литературных источников, контекстно-компетентностный подход, разработка диагностических материалов, обобщение результатов. *Основные результаты.* Проведенное исследование проблем формирования здорового образа жизни выявило противоречие: теоретическая осведомленность в вопросах сохранения здоровья у студентов выше, чем практическое рациональное поведение. Она не конвертируется в устойчивые привычки, недоучитываются факторы риска. Для преодоления разрыва необходима интеграция знаний из разных дисциплин, что и реализует учебная дисциплина «Концепции современного естествознания». Показано, что соединение знаний биологии и физиологии с психологией, социологией и экологией позволяет проектировать учебные активности, переводящие естественно-научные концепции в конкретные навыки самосохранительного поведения. Научная новизна результатов: акцентируется внимание на саногенном поведении как личностном результате обучения концепциям современного естествознания. Практическая и теоретическая значимость результатов: предложена архитектура учебной дисциплины «Концепции современного естествознания» с практико-ориентированными кейсами, оценкой результатов через проектные задания и мониторинг привычек. Практические задания могут опираться на реальные жизненные потребности студентов, что детерминирует повышение устойчивости их здоровьесберегающих привычек и укрепляет связь между научной картиной мира и образом жизни.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Междисциплинарная интеграция при изучении естествознания (окружающего мира) на примере курса «Концепции современного естествознания» / Е. В. Колтыгина, П. В. Станкевич, Л. Г. Буйнов, Э. В. Волков. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 160–170.

Koltygina Elena Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Health Care and Fundamentals of Medical Knowledge, Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Stankevich Peter Vladimirovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Dean of the Faculty of Life Safety, Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Buynov Leonid Gennadievich,

Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of Department of Health Care and Fundamentals of Medical Knowledge, Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Volkov Eduard Vasilievich,

Master's Degree Student, Herzen University, Saint Petersburg, Russia; Director, Obninsk Scientific Research Center "PROGNOSIS", Obninsk, Russia

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN THE STUDY OF NATURAL SCIENCE (THE SURROUNDING WORLD) USING THE EXAMPLE OF THE COURSE "CONCEPTS OF MODERN NATURAL SCIENCE"

KEYWORDS: natural sciences; healthy lifestyle; contextual competence approach; concepts of modern natural sciences; environment; sanogenic behavior; ecosystem; students; educational process; training courses; interdisciplinarity

ABSTRACT. The potential of interdisciplinary integration in the formation of interdisciplinary concepts in the study of the discipline "Concepts of modern Natural Science" is considered on the basis of data from a questionnaire of students about health risk factors and their behavioral practices. The purpose of the article is to show how the data from the student survey helps to design interdisciplinary modules in the academic discipline "Concepts of Modern Natural Science". Methodology and methods: analysis of the regulatory framework and literary sources, contextual competence approach, development of diagnostic materials, generalization of results. *The main results.* The conducted research on the problems of forming a healthy lifestyle revealed a contradiction: students have a higher theoretical awareness of health issues than practical rational behavior. It does not convert into stable habits, and risk factors are underestimated. To bridge the gap, it is necessary to integrate knowledge from different disciplines, which is implemented by the academic discipline "Concepts of Modern Natural Science". It is shown that combining knowledge of biology and physiology with psychology, sociology and ecology makes it possible to design educational activities that translate natural science concepts into specific skills of self-preservation behavior. Scientific novelty of the results: attention is focused on sanogenic behavior as a personal result of learning the concepts of modern natural science. Practical and theoretical significance of the results: the architecture of the academic discipline "Concepts of modern Natural Science" with practice-oriented cases, evaluation of results through project assignments and habit monitoring is proposed. Practical tasks can be based on the real life needs of students, which determines the increase in the sustainability of their health-saving habits and strengthens the link between the scientific picture of the world and lifestyle.

FOR CITATION: Kolygina, E. V., Stankevich, P. V., Buinov, L. G., Volkov, E. V. (2025). Interdisciplinary Integration in the Study of Natural Science (The Surrounding World) Using the Example of the Course "Concepts of Modern Natural Science". In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 160–170.

Постановка проблемы и обоснование актуальности. Особенностями современного этапа развития научных знаний с постоянно возрастающим объемом новой информации являются поиск их синергетических взаимодействий и взаимовлияний, стремление вычлнить суть и важность для практического применения. Перед системой образования остро стоит дилемма обеспечения качественной подготовки специалистов, с одной стороны, владеющих фундаментальными знаниями, с другой – практико-ориентированными технологиями их применения. «Нет ничего практичнее, чем хорошая теория» – цитата, которую приписывают уже как афоризм многим ученым разных научных направлений, от философа И. Канта, физиков Р. Милликена, Л. Больцмана или М. Планка до одного из основателей социальной психологии К. Левина [14].

Неопределенность эта до недавнего времени проявлялась в «метаниях» и стремлении максимально заложить основы теоретических знаний, складывающихся из суммы, начиная от 11-тилетнего школьного образования, заканчивая высшим профессиональным образованием, включающим 5–6-летний специалитет, углубленным обучением в магистратуре и подготовкой науч-

ных и педагогических кадров в аспирантуре. При этом срок полного цикла образования затягивался до почти 30-тилетнего возраста, что ограничивало возможности молодых людей к построению карьеры и семейных отношений ввиду затянувшейся профессиональной несамостоятельности. Другой крен сложился и с дальнейшей тенденцией сократить сроки «классического» образования с упором на практикоориентированность в виде четырехлетней универсальной подготовки бакалавров и исключения аспирантуры из уровня образования.

Как справедливо отметили А. В. Кравченко и П. В. Станкевич, перспективное решение организационных проблем обеспечения качественного образования возможно за счет реализации контекстно-компетентностного подхода и формирования межпредметных связей изучения курсов, построения учебных программ дисциплин по принципу восходящего вектора в контексте преемственности их содержания [3]. Это поможет предотвратить информационную перегрузку, а теоретические блоки будут изучаться в контексте детерминации практического применения знаний, повышая и мотивацию к обучению. Так, Ю. М. Бабин анализирует разработанную «методику контекстной интеграции альтернативных подходов в содержа-

ние курса, продемонстрировавшую высокую эффективность в плане достижения метапредметных образовательных результатов» [1, с. 27]. Учет принципов междисциплинарного характера рассматриваемого предмета освещается и в работе Ю. С. Осаченко, Н. А. Тарабанова с выделением предметной, методологической и образовательной ипостаси [5, с. 85–86]. Курс «Концепции современного естествознания» должен не только знакомить с научной картиной мира, но и помогать применять знания из разных дисциплин для решения практических задач (например, сохранение здоровья, управление стрессом и т. п.).

Одним из примеров такого симбиоза при изучении естествознания (окружающего мира) является учебная дисциплина «Концепции современного естествознания», представленная в основной профессиональной образовательной программе (ОПОП) подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности» [2; 6].

Современное естествознание в контексте подготовки специалиста в области безопасности рассматривает функционирование системы «человек – общество – природа» с позиции методологии научного познания, учитывая научную детерминацию известных фактов и представлений. При этом понимание естественно-научной картины мира формируется как убеждения и ценности на основе экологического подхода к вопросам и проблемам жизнедеятельности человека. Через призму интеграции междисциплинарных знаний внутри содержания программы учебной дисциплины «Концепции современного естествознания», включающей выхолащенные в системе подготовки педагога современные проблемы предметных областей таких наук, как физика, биология, генетика, экология, астрономия и других, для обучающихся раскрывается видение решения глобальных проблем современности.

Обозначим примеры «бесповности» обучения во взаимосвязи с последующим курсом «Здоровьесберегающие технологии и основы медицинских знаний», в который органично интегрируется биопсихосоциальная модель здоровья, предложенная Дж. Л. Энгелем еще в 1977 г. [13]. Так, для понимания особенности рационального питания необходимо руководствоваться законами сохранения энергии – энергетического равновесия, ориентироваться в химическом составе продуктового набора, например в действии на пищеварение ненасыщенных, насыщенных жиров и трансжиров. На современном этапе развития научных

знаний это понимание экологии питания, формирование отношения к проблеме использования биологических активных добавок. Перспективно развитие нутригеномики, описывающей влияние компонентов пищи на экспрессию гена, и нутригенетики, стремящейся понять, как генетический статус человека координирует ответ организма на диету, и позволяющей определить оптимальный рацион для конкретного человека на основе его генотипа. Только на основе фундаментальных естественно-научных знаний можно проводить анализ рациона и выстраивать «плейбук выбора» продуктов.

Синергетический подход научного познания позволяет понять человека как открытую самоорганизующуюся систему со взаимосвязью и взаимообусловленностью уровней: физического, психологического, социального, экзистенциального (ценностного, духовного), трансперсонального (интуитивного, экстрасенсорного). При этом проблемы, возникающие на одном уровне, порождают их и на других, что важно и для понимания такого же взаимовлияния в процессах и технологиях оздоровления, например в психофизиологической гармонизации. В воспитании культуры отношения к здоровью и здоровому образу жизни (далее – ЗОЖ) для интериоризации ценностей важны глубинное понимание и обоснование причин, обуславливающих уровни благополучия и работоспособности человека.

Понимание современных представлений о пространстве и времени, их относительности помогает выработать тактику коррекции таких современных состояний, связанных с ускорением ритма жизни и многозадачностью, как тревожность и депрессия. Синергетическая взаимосвязь между пространственными и временными аспектами человеческой жизни во взаимосвязи с динамичностью отражена в понимании феномена хронотопа, введенного А. А. Ухтомским [12], ключевыми элементами которого являются культурная обусловленность и эмоциональная насыщенность. Согласно потребностно-информационной теории П. В. Симонова, состояние напряжения возникает в условиях дефицита основных ресурсов для человека: времени, энергии и информации, которыми организм располагает [8].

При изучении содержания курса «Концепции современного естествознания» большое внимание уделяется вопросам направленности движущих сил эволюции, которые приводят к пониманию основных проблем, связанных со здоровьем современного человека, как болезней цивилизации в результате противоречия между биологической и социальной эволюцией, со-

временным образом жизни и экологическими детерминантами. В свою очередь, проявляются пути преодоления современного экологического кризиса. Экология повседневности перебрасывает мост к гигиене и санитарии, обозначая чек-лист бытовых рисков и цифровой гигиены для персональных улучшений. Например, «семь самых опасных растений в России, к которым ученые рекомендуют даже не приближаться» (<https://clck.ru/3Np2xq>); «людикупаются, мазут плавают» (<https://clck.ru/3Np2yh>); отравление хлором в термальном комплексе (<https://clck.ru/3Np2zY>) и прочее.

Одной из связующих траекторий в обеспечении междисциплинарной интеграции при освоении естественно-научного материала является вектор устойчивости экосистемы с определением места санологического подхода. В контексте здоровьесбережения санология [7] комплексно изучает участие человека в своем оздоровлении. Чтобы глубоко понимать роль санологического подхода, необходимы базовые представления о структуре и функциях экосистем, принципах саморегуляции и взаимодействия живых организмов с окружающей средой. Ранее проблемы формирования ЗОЖ изучались нами с обобщением в статьях [9; 11].

Методы исследования. Саногенное поведение характеризуют ответственность за здоровье и экологическая сознательность – ответственное отношение к окружающей среде. Для выявления и изучения у студентов проблем в понимании места санологического подхода в обеспечении устойчивости экосистемы была разработана анкета самооценки здоровья и сформированности ЗОЖ, раскрывающая грани отношения к здоровью на основе шкальных и открытых вопросов. Опрошены обучающиеся 2 и 3 курсов бакалавриата педагогического вуза различных направлений, всего 174 респондента. Проанализированы как количественные ответы (оценки по шкале, количественные показатели), так и текстовые ответы (качество ответов, упоминаемые понятия). Анализ проводился по частотам наиболее распространенных ответов в каждом столбце, что позволило выявить доминирующие поведенческие паттерны и барьеры. Особое внимание уделено сопоставлению теоретических представлений о здоровье и фактических практик (питание, сон, физическая активность, гигиена, стресс). Положительным фокусом явилась рефлексия ответов на вопросы в отношении собственных знаний студентов и моделей поведения, влияющих на здоровье.

Установлено, что для молодых людей основным источником информации о здоровье и ЗОЖ являются медийные личности, средства массовой информации (53,1%), окружающим людям и родителям отводится 25,6%, знакомству с «ЗОЖниками» и личному опыту – 12,4%. Учебные знания в формировании представлений о ЗОЖ, информация из официальных источников оказались значимы только в 8,9% случаев. Тем самым упускается научно обоснованный подход к проблеме здоровья, что приводит к искаженному однобокому пониманию его сути, следовательно, к недооценке факторов риска и способов сохранения.

Большинство студентов указывают на важность сочетания психического и физиологического аспектов здоровья (54,5%), подчеркивая его роль в стабильности и благополучии человека как одной из главных ценностей жизни. Социальный же компонент в определение здоровья включили только 17,9% опрошенных. Получается, что студенты не связывают со своим благополучием психологический климат в группе, роль окружающих людей, не придают значения бытовым условиям и прочим социальным факторам.

Многие респонденты сформулировали здоровье как «наличие хорошего самочувствия» и «отсутствие болезней и вредных привычек». Отмечались такие понятия, как гармония, крепкое физическое состояние, а также возможность работать и учиться без ограничений.

В повседневной деятельности забота о здоровье, по мнению студентов, заключается в занятиях физической культурой и спортом (33,7%), заботе о рациональном питании (27,7%), отсутствии вредных привычек (21,2%), своевременном медицинском обследовании и лечении (14,1%). При этом речь идет о сохранении преимущественно физического здоровья. На важность эмоционального благополучия и духовного развития указали только 3,3%.

С подтверждением этого столкнулись, получив ответы на вопрос о компонентах (параметрах, критериях) здоровья. Фактически студенты перечислили факторы ЗОЖ. Ведущим выступил раздел гигиены питания: правильное и полезное, режим (21,2%). На втором месте – занятия спортом и физической культурой (19,0%). Далее значимость представляют хорошее настроение, жизнерадостность, психическое равновесие (15,8%), эффективный сон (15,2%), отсутствие вредных привычек (10,9%). Здесь опять сталкиваемся с недооценкой роли социального фактора. Только один человек упоминает о важности стабильной семьи, 4 человека вспомнили о круге общения и

материальном факторе, и 2 человека ответили почти правильно («физическое, психическое и социальное здоровье»), забыв еще генетические, биохимические, метаболические, морфологические показатели индивидуального здоровья.

Стабильно упуская из виду социальный фактор, студенты больше нацелены на индивидуальное здоровье. Такой подход для педагога нельзя назвать компетентным, так

как в профессиональной деятельности им придется учитывать социальные факторы, имеющие удельный вес в здоровье человека и общества.

Среди факторов риска, угрожающих здоровью, студенты выделили следующие: недостаток сна (31,3%), нерациональное питание (25,0%), стресс (21,9%), гиподинамия (12,5%), курение (6,3%), алкоголь (3,1%) и другие факторы (рис. 1).

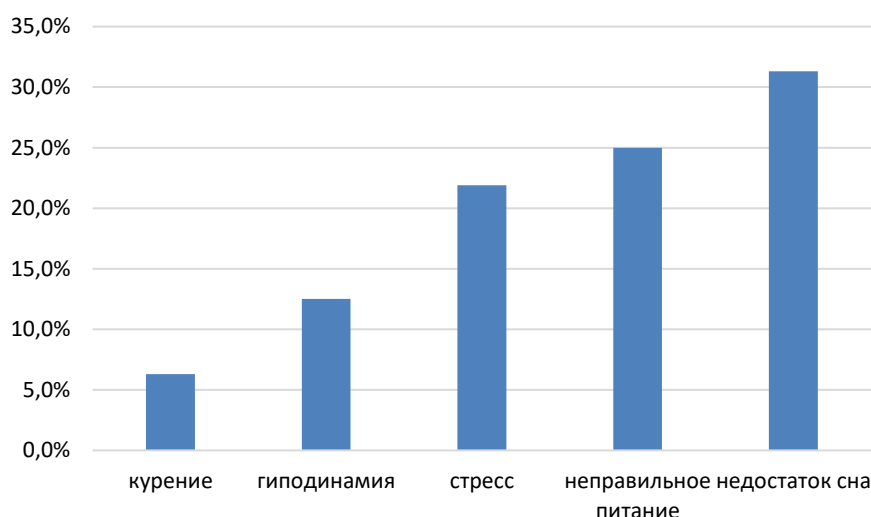


Рис. 1. Факторы риска здоровью

Главные угрозы здоровью молодые люди связывают с образом жизни – прежде всего с недостатком сна и нарушением режима питания. Только 11 человек не смогли определиться с наличием факторов риска здоровью, у большинства их по 3–5, в то же время 13 молодых людей ответили, что все соблюдают. Крайности в самооценке могут свидетельствовать о том, что респондентам сложно увидеть проблемы ввиду ограниченности теоретических знаний в этой области, а увидеть проблему – это первый шаг к ее решению. На вопросы о том, какие гигиенические правила они не соблюдают, респонденты часто указывали нерегулярную уборку жилья, отсутствие режима сна / отдыха. Из несоблюдаемых гигиенических норм отметили, что редко моют руки, не всегда чистят зубы или один раз в день, неправильно хранят продукты, пропускают водные процедуры, много проводят времени с гаджетами и прочее.

Среди причин, «мешающих» соблюдать гигиенические нормы для устранения данных факторов риска, были названы: недо-

статок знаний по данной проблеме, нехватка времени и средств, современный ритм жизни, лень, отсутствие мотивации. 37 человек ответили, что ничего не предпринимают для устранения факторов риска здоровью. Это еще раз подчеркивает недостаточную мотивацию к ЗОЖ. Ответ на этот вопрос симптоматичен, подчеркивает недостаточность информации о сохранении здоровья, получаемой студентами в процессе обучения.

На этот случай в анкете были предусмотрены конкретные уточняющие вопросы на выявление факторов риска. Характерно, что практически все просто не воспринимали эти факторы как угрожающие здоровью, а уточняющими вопросами они раскрылись.

Продолжительность сна: среднее значение = 7,24 часа ($\sigma = 1,59$, $n = 55$), медиана = 7. В целом респонденты спят около 7 часов в сутки.

Чистка зубов в день: среднее значение = 1,82 раза ($\sigma = 0,55$, $n = 139$), медиана = 2. Большинство участников чистят зубы 2 раза в день (см. материалы таблицы 1).

Таблица 1

Распределение факторов образа жизни обучающихся

Вопрос	n	Среднее	σ	Медиана
Количество приемов пищи в день	93	2,85	0,86	3
Продолжительность сна (часы в сутки)	55	7,24	1,59	7
Чистка зубов в день (раз)	139	1,82	0,55	2

Кроме того, даже те, кто указал на какие-либо не соблюдающиеся гигиенические

нормы, не учли большинство из них (см. материалы таблицы 2).

Таблица 2

Индивидуальные факторы риска, выявленные у студентов

№	Вопрос	Ответ	Кол-во в %
1	Сколько часов в сутки составляет Ваш сон?	6 и менее	23
2	Сколько раз в день Вы чистите зубы?	1 раз или не каждый день	18
3	Всегда ли Вы моете руки перед едой, после туалета, после улицы?	нет	15
4	Сколько раз в день Вы принимаете пищу?	1–2 раза	21
5	Можно ли Ваше питание назвать правильно организованным, полноценным и рациональным?	нет	55
6	Испытываете ли Вы переутомление и стрессы?	да	82

Примерно 82% респондентов сообщили, что всегда моют руки (148 человек, включая варианты «да», «всегда», «обязательно»). Около 15% ответили, что моют руки не всегда. Несколько ответов («только после улицы», «чаще всего») попали в неопределенную категорию. Таким образом, подавляющее большинство респондентов соблюдают правило мытья рук перед едой и после улицы, но небольшой процент допускает пропуски.

Около 82% респондентов ответили, что испытывают переутомление и стрессы. Только ~12% сообщили, что не испытывают стресса, остальные дали развернутые ответы (периодически, редко и др.). Таким образом, большинство участников опроса ощущают стрессы и переутомление, что характерно для студентов.

Занимаетесь ли регулярно спортом /

физкультурой (кроме учебы)? Из ответивших 79 человек (68%) указали «да, регулярно занимаюсь», и 37 человек (32%) – «нет». Это означает, что примерно две трети респондентов регулярно занимаются физической активностью (тренажерный зал, домашние упражнения, фитнес и т. д.), что положительно влияет на здоровье.

Относительно соблюдения рациона и отношения к питанию считают, что питаются правильно и соблюдают нормы только 21,9% студентов. Стараются правильно питаться 34,4%, питаются нерегулярно 37,5% и не придают значения 6,3%. Количество приемов пищи в день: среднее значение = 2,85 ($\sigma = 0,86$, $n = 93$), медиана = 3. Большинство респондентов питаются 3 раза в день.

Принимают пищу 3–4 раза в день 52% респондентов; менее 3-х раз – 41% (рис. 2).

Сколько раз в день Вы принимаете пищу?

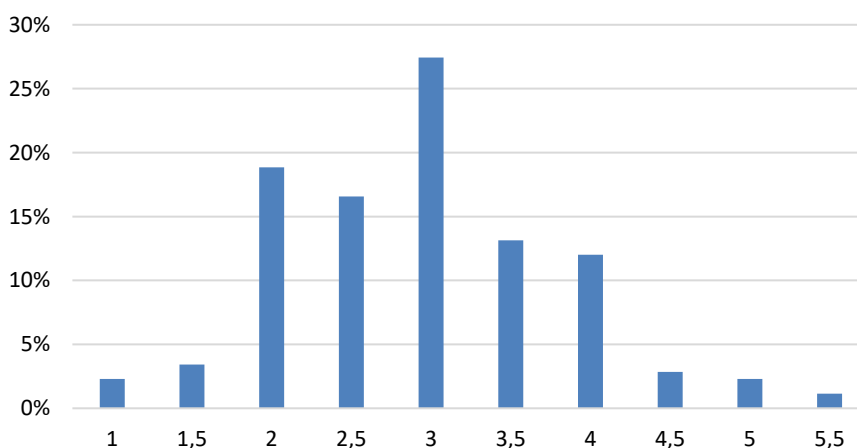


Рис. 2. Количественная сторона питания

Почти две пятых студентов питаются нерегулярно, при этом осознанный выбор правильного питания характерен лишь для меньшей части. Даже из тех, кто счел свое питание рациональным, практически все не смогли сформулировать нормативы здорового питания. Они свелись к банальным

школьным фразам «мыть руки перед едой, соблюдать режим питания, употреблять фрукты...».

Были предложены и уточняющие вопросы относительно социального аспекта здоровья. Выяснилось, что «социальное благополучие» понимается своеобразно,

в основном как материальный уровень: материальные условия как запрос, а собственной активности недостаточно. Свое социальное благополучие молодые люди воспринимают как благополучие, созданное семьей, способность принимать нечто готовое (пассивное положение в социальном плане) и не нацелены на собственные усилия. Только несколько человек готовы создать свои условия сами: желание быть активными, работать и зарабатывать, приобретать независимость от родителей, общаться с друзьями. В социальном благополучии студенты ориентированы на готовые условия (кто-то обеспечит) и не понимают, что благополучие создается самим человеком, не готовы к созидательной деятельности. Неблагоприятные для себя социальные

условия отметили 20,5% опрошенных, а в качестве причин указали немногочисленные возможности, проживание в общежитии, ссоры с окружающими и прочие. Антропоцентрический подход рассматривает человека как создателя собственного здоровья.

Несмотря на то, что студенты имеют понятие о важности психической компоненты здоровья как эмоционального благополучия, уверенности в себе, способности самоуправления поведением, 88% обучающихся считают себя испытывающими переутомление и стрессы. Преобладающими симптомами стресса молодые люди отметили: усталость и апатию в 37,5% случаев; раздражительность – 31,3%; ухудшение сна – 18,8%; снижение концентрации внимания – 12,5% (рис. 3).

Реакция на стресс

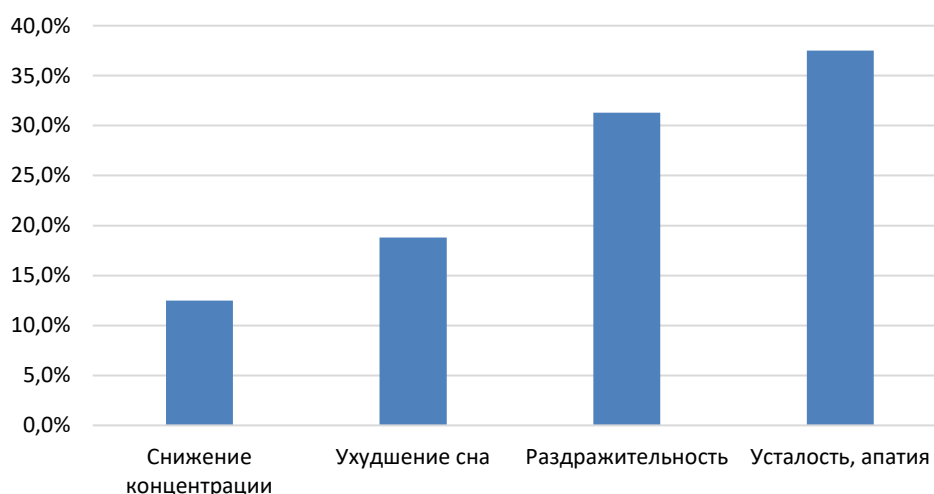


Рис. 3. Проявления стресса

Таким образом, стресс у студентов чаще всего проявляется в психоэмоциональном и физическом истощении, что может снижать их работоспособность и качество учебы.

Вопросы «Что Вы предпринимаете для устранения факторов риска здоровью?» и «Как Вы заботитесь о здоровье?» позволяют молодым людям задуматься и наметить пути их нивелирования для построения ЗОЖ. Некоторые написали про занятия с психологом, борьбу с ленью, тайм-менеджмент, самодисциплину, зарядку. Много ответов о переходе на правильное питание, занятиях спортом, полноценном сне, соблюдении режима дня, отказе от курения / алкоголя, планировании учебы. Найти каждому ответы на эти вопросы полезно и в процессе их дальнейшего обсуждения в группе для выработки индивидуальных стратегий формирования ЗОЖ.

Многие предпочитают пассивные формы отдыха, такие как сон, уединение, чтение или просмотр сериалов. Примерно по-

ловина респондентов отметили важность активного отдыха: прогулки на свежем воздухе, встречи с друзьями, физическую нагрузку. Большинство занимаются дополнительно физической культурой, в том числе в вузе.

Обобщая результаты опроса, следует отметить несоответствие требований к культуре ЗОЖ, предъявляемых профессией педагога, и в реальности не прилагаемых усилий, направленных на сохранение и укрепление физического и психологического благополучия. Одна из причин этого может заключаться, как отмечает и Г. С. Никифоров, в том, что «здоровый человек не замечает своего здоровья, воспринимает его как естественную данность, как сам собой разумеющийся факт, не видя в нем предмета особого внимания. В состоянии полного физического и психического благополучия потребность в здоровье как бы не замечается человеком, выпадает из поля его зрения. Он верит в его нерушимость и не считает

нужным, поскольку итак все хорошо» [4, с. 83]. В педагогической деятельности следует больше внимания уделять проблемам формирования ЗОЖ.

Вышесказанные утверждения подтверждают ответы на вопрос «Оцените свою заботу о здоровье по 10-балльной шкале»: средний балл = 6,64 ($\sigma = 1,80$, $n = 174$), медиана = 7. В среднем респонденты считают, что заботятся о своем здоровье умеренно (около 6–7 баллов). Максимально (на 8–10 баллов из 10-ти) заботятся о здоровье только 27%; 13% и 11% студентов соответственно. Достаточно для молодого возраста (5–7 баллов из 10) – 27%; 34%; 53% соответственно. Однако недостаточную заботу (0–4 баллов) отметили соответственно 1%; 2%; 4% и 5% обучающихся, что может не только негативно отразиться на собственном здоровье, но и служить индикатором низкого уровня готовности будущего учителя к реализации

здоровьесберегающих технологий [10]. Лишь каждый восьмой студент систематически заботится о здоровье, большинство же ограничиваются редкими усилиями.

Данный показатель коррелирует с оценкой молодыми людьми своего уровня здоровья (10-балльная шкала): средний балл = 7,01 (стандартное отклонение $\sigma = 1,40$, $n = 174$), медиана = 7 (табл. 3). Это говорит о том, что большинство респондентов оценивают свое здоровье как хорошее (около 7 баллов). На 8, 9 и 10 баллов оценили только соответственно 25%, 6% и 3% из всех респондентов; на 6 и 7 баллов – 14% и 41%; от 5 и ниже – суммарно 12%. Большинство студентов оценивают свое здоровье как «хорошее» или «удовлетворительное», а доля тех, кто считает его «отличным», невелика, несмотря на возраст максимального здоровья и резервов (см. материалы таблицы 3).

Таблица 3

Самооценка обучающимися уровня здоровья и заботы о здоровье

Вопрос	n	Среднее	σ	Медиана
Уровень здоровья (0–10)	174	7,01	1,40	7
Забота о здоровье (0–10)	174	6,64	1,80	7

В среднем респонденты оценивают свое здоровье на 7 из 10, что указывает на общее положительное самочувствие. Оценка заботы о здоровье немного ниже (около 6,6): часть респондентов не всегда считают, что уделяют здоровью достаточное внимание. Это указывает на разрыв между представлениями о должном уровне самосохранительного поведения и фактическими практиками.

Данные демонстрируют типичный разрыв «знаю – не делаю»: студенты воспроизводят корректные теоретические определения, но отмечают нерегулярность рационального питания, низкую физическую активность и высокий уровень стресса. Ключевым барьером названа мотивация, что выводит учебные цели за пределы узко биологических тем.

После обсуждения вопросов студентам было предложено сформулировать интересующие их темы, благодаря которым в последующем выстраиваются занятия в курсах здоровьесберегающей направленности. Происходит формирование внутренней мотивации к осмысленному изучению предметов, понимание важности научного подхода к вопросам сохранения здоровья. Выявлены запросы относительно восстановления ресурсов здоровья, травмоопасных упражнений и профилактики травм, первой помощи, здорового питания, профилактики заболеваний, личной гигиены, улучшения сна, репродуктивного здоровья, гигиены, саморегуляции и прочие.

Нарушение экологического равновесия, пренебрежение к проблемам естествознания детерминируют антропогенные риски. Для формирования ценности здоровья первым этапом должно стать осознание каждым студентом значения собственного здоровья для успешной реализации жизненных целей и нивелирования «экологического следа» повседневных практик [9]. Занятия по дисциплине «Концепции современного естествознания» предоставляют уникальную возможность продемонстрировать, как законы природы влияют на функционирование организма человека, подчеркивая зависимость между поведением и состоянием здоровья, раскрывая понимание механизмов регуляции организма механизмами наджинга и микроинтервенций, основанными на архитектуре выбора путем организации контекста, посредством положительного подкрепления и не прямых указаний, продуктивного диалога [15]. Такая интеграция переводит научные термины (гомеостаз, циркадные ритмы, стресс-реакция) в осмысленные образовательные практики.

В формировании саногенного поведения центральная роль принадлежит знакомству с механизмами гомеостаза, адаптации и саморегуляции организма. Объясняя, как взаимодействуют органы и системы, преподаватели помогают студентам понять причины нарушения здоровья и необходимость соблюдения профилактических мер. На основе опроса разрабатываются занятия, сочетающие знания о физиологии сна и

энергетическом обмене с практикой: составление дневников сна и питания, «социальные контракты» по физической активности, техники саморегуляции стресса. Важными являются и овладение методами самоконтроля и самокоррекции физического и психического состояния, формирование позитивных поведенческих установок, отказ от вредных привычек, правильное питание, регулярные физические упражнения, соблюдение режима сна и отдыха.

Ознакомление обучающихся с современными достижениями медицины и биотехнологий, новыми методами лечения и диагностики позволяет предупредить серьезные заболевания и поддерживать в будущем активное долголетие. Знание современных медицинских открытий и инноваций дает студентам уверенность в своем будущем благополучии и формирует желание заботиться о своем здоровье.

Участие в волонтерских проектах и просветительской деятельности, пропагандирующих здоровый образ жизни, в рамках самостоятельной части изучения предметов естественно-научного цикла укрепляет убеждения студентов в полезности и важности тех знаний, которыми они овладели. Такие инициативы способствуют закреплению полезных привычек и передаче полученных знаний окружающим людям. В Российском государственном педагогическом университете имени А. И. Герцена реализуются проекты «Продленка на удаленке», «Герценовские среды», студенческие научные общества, участие в студенческих конференциях и круглых столах.

Только поняв свою собственную уникальность и потребности своего организма, каждый сможет выработать индивидуальные стратегии оздоровления и сохранять хорошее самочувствие долгие годы. При пассивной форме подачи материала (лекции, чтение учебника) студенты воспринимают материал поверхностно и не формируют глубоких ассоциаций. Активизация их участия через дискуссии, проекты и самостоятельные исследования существенно улучшает понимание сути вопроса.

В рамках междисциплинарной интеграции при изучении дисциплины «Концепции современного естествознания» обучающимся важно объяснить, почему забота о собственном здоровье помогает сохранить окружающую среду и наоборот. Недостаточное знание основ экологии провоцирует сложность восприятия комплексного характера взаимодействия: многие студенты привыкли рассматривать отдельные элементы экосистемы изолированно, не осознавая тесную взаимозависимость всех компонентов. Им трудно представить, ка-

ким образом поддержание здоровья человека связано с устойчивым функционированием экосистемы.

Актуальными темами для междисциплинарной интеграции на основе контекстно-компетентностного подхода становятся экологическая экспертиза территорий проживания, принципы биоэтики и биохакинга, разработка корпоративных модельных программ по укреплению здоровья.

Выводы:

– Студенты знают определение здоровья (соответствует ВОЗ), но практики ЗОЖ реализуют хуже. Это показывает, что курс должен соединять теоретические знания естественных наук с практическими навыками.

– Почти половина студентов оценивают свое здоровье как хорошее (46,9%), однако доля тех, кто считает его «отличным», крайне мала (9,4%).

– Лишь 12,5% респондентов постоянно заботятся о здоровье, тогда как большинство ограничиваются эпизодическим вниманием.

– Навыки гигиены в целом соблюдаются, но есть пробелы (нерегулярность в некоторых правилах).

– Ключевые современные риски здоровья связаны с режимом сна, питанием и стрессом. Внеучебной физической активностью регулярно занимаются меньшинство.

– В питании доминирует нерегулярность (37,5%), что подтверждает необходимость интеграции естественно-научных знаний из биологии, медицины и гигиены для формирования здорового образа жизни будущих педагогов.

– Основные проявления стресса – усталость (37,5%) и раздражительность (31,3%), что указывает на актуальность включения вопросов саморегуляции организма, нейробиологии в междисциплинарное изучение. Важно понимание естественно-научных механизмов, объясняющих патогенез стресса и утомления.

– Наиболее значимыми барьерами формирования устойчивых гигиенических и оздоровительных привычек являются лень и дефицит мотивации. Одновременно фиксируется высокий уровень субъективно ощущаемого стресса и переутомления у подавляющего большинства респондентов. В совокупности эти факторы могут негативно влиять на качество сна, режим питания и регулярность физической активности.

Студенты явно недооценивают имеющиеся факторы риска как угрожающие здоровью, сталкиваясь с проблемами построения жизненного пути. Решение этих вопросов невозможно в рамках одного курса: необходимы усиление междисциплинарной интеграции в изучении дисциплин есте-

ственно-научного цикла, формирование экологической грамотности молодежи: от принципов эволюционно-синергетического описания природы к технологиям самоорганизации. Учебная дисциплина «Концепции современного естествознания» может стать площадкой для формирования у молодых людей целостного мировоззрения, объединяющего разные научные области и направленного на развитие культуры здорового образа жизни. Важно понимание здоровья как части баланса «человек – природа».

С учетом выявленных тенденций целесообразно сосредоточить образовательные и профилактические мероприятия на:

- повышении мотивации и развитии навыков саморегуляции (постановка целей, трекинг привычек);
- снижении поведенческих факторов риска (режим питания, регулярность сна и физической активности);
- управлении стрессом (простые техники релаксации, тайм-менеджмент, цифровая гигиена);
- интеграции практико-ориентированных модулей в курсы естественно-научной направленности.

Такие меры потенциально позволят сократить разрыв между знаниями и поведением и повысить уровень реальной заботы о здоровье, сформировать реальные поведенческие паттерны.

Жизнь в современном обществе требует от обучающихся понимания взаимосвязей между различными отраслями знания и методологического обоснования междисциплинарных связей. Это поможет сократить разрыв от понимания научных знаний до их воплощения в поведении и выборе рациональных жизненных стратегий. Необходи-

ма четкая координация в содержании курсов естественно-научной направленности, поскольку многие темы пересекаются: влияние факторов среды обитания на организм человека, физиологические процессы, генетические заболевания, проблемы экологии и другие. Следует разработать методики, позволяющие эффективно сочетать изучаемые предметы и демонстрировать связь основ медицины и природоохранных аспектов, разрабатывать новые подходы к формированию целостного мировоззрения, позволяющего студентам видеть мир комплексно и многогранно.

Формирование саногенного поведения как личностного результата обучения концепциям современного естествознания представляет собой важный итог обучения. Саногенное поведение направлено на предупреждение заболеваний, поддержание оптимального уровня здоровья и увеличение продолжительности активной жизни.

Учебная дисциплина «Концепции современного естествознания» для основной профессиональной образовательной программы подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности» выступает как основополагающий фактор, который способствует систематизации знаний об окружающем мире, повышая уровень грамотности в определении стратегий здоровья студентами и последующей компетенции в применении этих знаний, от общих вопросов экологии до понимания экологии человека, самосохранительного поведения и ответственности за формирование мотивации к здоровьесберегающему поведению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабин, Ю. М. Формирование представлений учащихся о нетрадиционных концепциях в преподавании курса «Концепции современного естествознания» / Ю. М. Бабин // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 3-1. – С. 19–29. – DOI: 10.25726/q6527-8919-9868-n. – EDN ORPRIL.
2. Концепции современного естествознания : учебно-методический комплекс / В. П. Соломин, С. Б. Бахвалова, С. В. Королькова [и др.]. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2011. – 242 с. – EDN SUFRDV.
3. Кравченко, А. В. Использование принципа восходящего вектора в образовательном процессе / А. В. Кравченко, П. В. Станкевич // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1 (104). – С. 285–288. – DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-285-288. – EDN PXBFZB.
4. Никифоров, Г. С. Психология здоровья : учебное пособие / Г. С. Никифоров. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 256 с.
5. Осаченко, Ю. С. Междисциплинарность курса «Концепции современного естествознания» / Ю. С. Осаченко, Н. А. Тарабанов // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2008. – № 3 (4). – С. 84–88. – EDN KNNWZV.
6. Отюцкий, Г. П. Концепции современного естествознания : учебник и практикум для вузов / Г. П. Отюцкий. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство «Юрайт», 2025. – 447 с.
7. Санология : монография / И. Г. Акмаев [и др.]; под ред. А. А. Кубатиева, В. Б. Симоненко ; Научно-исследовательский институт патологии и патофизиологии. – Москва : Наука, 2014. – 284 с.
8. Симонов, П. В. Эмоциональный мозг / П. В. Симонов. – Санкт-Петербург : Питер, 2021. – 288 с.
9. Станкевич, П. В. Диалектика процессов диверсификации и персонализации в формировании компетенций здоровьесберегающей деятельности студентов педагогического вуза / П. В. Станкевич, Е. В. Колтыгина, А. Б. Шангин // Глобальный научный потенциал. – 2025. – № 3-2 (168). – С. 96–101. – EDN BPXAZA.

10. Тарасова, О. А. Критерии и уровни готовности будущего учителя к реализации здоровьесберегающих технологий / О. А. Тарасова, Е. В. Колтыгина, П. П. Сапрыкин // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-4. – С. 197–199. – EDN IQQLYE.
11. Тарасова, О. А. Формирование компетенций безопасного поведения у студентов педагогического вуза / О. А. Тарасова, Е. В. Колтыгина, М. О. Мешкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-2. – С. 202–204. – EDN OSKDCG.
12. Ухтомский, А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 448 с.
13. Engel, G. L. The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine / G. L. Engel // Science. – 1977. – Vol. 196.
14. McCain, K. W. “Nothing as practical as a good theory” Does Lewin’s Maxim still have salience in the applied social sciences? / K. W. McCain // Proceedings of the Association for Information Science and Technology. – 2015. – Vol. 52, issue 1. – P. 1–4. – DOI: 10.1002/pa2.2015.145052010077.
15. Thaler, R. H. Nudge: Improving Decisions about Health, Wealth, and Happiness / R. H. Thaler, C. R. Sunstein. – Yale University Press, 2008. – 293 p.

REFERENCES

1. Babin, Yu. M. (2024). Formirovanie predstavleniy uchashchikhsya o netraditsionnykh kontseptsiyakh v prepodavanii kursa «Kontseptsii sovremennogo estestvoznaniya» = Formation of students’ ideas about non-traditional concepts in the teaching of the course “Concepts of modern natural science”. *Education Management: Theory and Practice*, 3-1, 19–29. DOI: 10.25726/q6527-8919-9868-n. EDN ORPRIL.
2. Solomin, V. P., Bakhvalova, S. B., Korolkova, S. V. et al. (2011). Kontseptsii sovremennogo estestvoznaniya = Concepts of modern natural science: An educational and methodological complex. Saint Petersburg: Herzen University, 242 p. EDN SUFRDV.
3. Kravchenko, A. V., Stankevich, P. V. (2024). Ispol'zovanie printsipa voskhodyashchego vektora v obrazovatel'nom protsesse = The use of the principle of the ascending vector in the educational process. *The World of Science, Culture and Education*, 1(104), 285–288. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-285-288. EDN PXBFZB.
4. Nikiforov, G. S. (2002). Psikhologiya zdorov'ya = Psychology of health. Saint Petersburg: Rech Publishing House, 256 p.
5. Osachenko, Yu. S., Tarabanov, N. A. (2008). Mezhdistsiplinarnost' kursa «Kontseptsii sovremennogo estestvoznaniya» = Interdisciplinarity of the course “Concepts of modern natural science”. *Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political Science*, 3(4), 84–88. EDN KNNWZV.
6. Otyutsky, G. P. (2005). Kontseptsii sovremennogo estestvoznaniya = Concepts of modern natural science. 2nd edition. Moscow: Yurayt Publishing House, 447 p.
7. Akmaev, I. G. et al. (2014). Sanologiya = Sanology. Moscow: Nauka Publishing House, 284 p.
8. Simonov, P. V. (2021). Emotsional'nyy mozg = The emotional brain. Saint Petersburg: Piter Publishing House, 288 p.
9. Stankevich, P. V., Koltygina, E. V., Shangin, A. B. (2025). Dialektika protsessov diversifikatsii i personalizatsii v formirovanii kompetentsiy zdorov'esberegayushchey deyatel'nosti studentov pedagogicheskogo vuza = Dialectics of diversification and personalization processes in the formation of competencies of health-saving activities of pedagogical university students. *Global Scientific Potential*, 3-2(168), 96–101. EDN BPXAZA.
10. Tarasova, O. A., Koltygina, E. V., Saprykin, P. P. (2024). Kriterii i urovni gotovnosti budushchego uchitelya k realizatsii zdorov'esberegayushchikh tekhnologiy = Criteria and levels of readiness of a future teacher to implement health-saving technologies. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 83-4, 197–199. EDN IQQLYE.
11. Tarasova, O. A., Koltygina, E. V., Meshkova, M. O. (2024). Formirovanie kompetentsiy bezopasnogo povedeniya u studentov pedagogicheskogo vuza = Formation of competencies of safe behavior among students of pedagogical university. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 82-2, 202–204. EDN OSKDCG.
12. Ukhtomsky, A. A. (2002). Dominanta = Dominant. Saint Petersburg: Piter Publishing House, 448 p.
13. Engel, G. L. (1977). The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. *Science*, 196.
14. McCain, K. W. (2015). “Nothing as practical as a good theory” Does Lewin’s Maxim still have salience in the applied social sciences? *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 52(1), 1–4. DOI: 10.1002/pa2.2015.145052010077.
15. Thaler, R. H., Sunstein, C. R. (2008). Nudge: Improving Decisions about Health, Wealth, and Happiness. Yale University Press, 293 p.

УДК 378.147+378.016:72.012
ББК Щ128р

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.7

Мальцева Анна Павловна,

SPIN-код: 5794-3870

аспирант кафедры психологии и педагогики, Амурский государственный университет; 675027, Россия, г. Благовещенск, Игнатьевское ш., 21; e-mail: anna-1999-99@mail.ru

Карев Борис Анатольевич,

академик РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Амурский государственный университет; 675027, Россия, г. Благовещенск, Игнатьевское ш., 21; e-mail: karevdok.27@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ «ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» ХУДОЖНИКОВ-ПРОЕКТИРОВЩИКОВ ИНТЕРЬЕРА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная готовность; подготовка специалистов; интерьер; дизайнер; художник-проектировщик интерьеров; понятийный аппарат; образовательный процесс; качество образования

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются проблема готовности к профессиональной деятельности художников-проектировщиков интерьера, а также различные подходы к определению «профессиональная готовность». Профессиональная готовность является одним из основных состояний выпускника, влияющего на качество его трудовой деятельности. В рамках исследования обозначены разные подходы к определению готовности будущих специалистов (системный, личностный, компетентностный и пр.). Кроме того, выделяются базовый и специфичный компоненты, которые должны присутствовать в личностных характеристиках будущего художника-проектировщика интерьера. Проанализированы теоретические модели, отражающие составляющие профессиональной готовности обучающихся творческих специальностей, такие как мотивация, физическая и психологическая готовность, профессиональные знания, умения, владения, а также проектная деятельность. Особое внимание уделяется актуальности темы на фоне быстро развивающихся технологий и меняющихся потребностей общества, что требует от художников-проектировщиков интерьера гибкости и адаптивности. Выделенные методические аспекты подготовки будущих специалистов указывают на ряд сложившихся противоречий в современной образовательной практике дизайн-образования. Выводы по результатам опытно-экспериментальной работы касаются вопросов «эффективных образовательных моделей» и пересмотра подходов в стратегии подготовки будущих художников-проектировщиков. Понимание и развитие профессиональной готовности художников-проектировщиков интерьера являются необходимым условием повышения качества их обучения.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Мальцева, А. П. К вопросу о понятии «готовность к профессиональной деятельности» художников-проектировщиков интерьера / А. П. Мальцева, Б. А. Карев. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 171–178.

Maltseva Anna Pavlovna,

Postgraduate Student of Department of Psychology and Pedagogy, Amur State University, Blagoveshchensk, Russia

Karev Boris Anatolievich,

Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Psychology and Pedagogy, Amur State University, Blagoveshchensk, Russia

ON THE ISSUE OF THE CONCEPT OF “READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY” OF INTERIOR DESIGNERS

KEYWORDS: professional readiness; specialist training; interior; designer; interior designer; conceptual framework; educational process; quality of education

ABSTRACT. The article discusses the problem of readiness for professional activity of interior designers, as well as various approaches to the definition of “professional readiness”. Professional readiness is one of the main conditions of a graduate, affecting the quality of his work. The study identifies different approaches to determining the readiness of future specialists (systemic, personal, competence-based, etc.). In addition, the basic and specific components that should be present in the personal characteristics of the future interior designer are highlighted. Theoretical models reflecting the components of professional readiness of students of creative specialties, such as motivation, physical and psychological readiness, professional knowledge, skills, skills, and project activities, are analyzed. Special attention is paid to the relevance of the topic against the background of rapidly developing technologies and changing needs of society, which requires flexibility and adaptability from interior designers. The highlighted methodological aspects of the training of future specialists indicate a number of existing contradictions in the modern educational practice of design education. The conclusions of the experimental work relate to the issues of “effective educational models” and the revision of approaches in the strategy of training future design artists. Understanding and developing the professional readiness of interior design artists is a prerequisite for improving the quality of their education.

FOR CITATION: Maltseva, A. P., Karev, B. A. (2025). On the Issue of the Concept of “Readiness for Professional Activity” of Interior Designers. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 171–178.

Вызовы современного общества требуют высокоподготовленных специалистов, умеющих проектировать интерьеры пространств разного назначения. Такие задачи отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. К концу своего обучения выпускник по специальности «Монументально-декоративное искусство (интерьеры)» должен уметь системно и критически мыслить, разрабатывать и реализовывать проекты, уметь работать в команде, проявлять лидерские качества, коммуницировать, самоорганизовываться и саморазвиваться, обосновано принимать экономические решения и т. п.¹ Перед педагогами высшей школы возникает задача научить будущих художников-проектировщиков интерьера навыкам, которые позволят определить их готовность к профессиональной деятельности.

Проблемой готовности занимаются многие ученые, и каждый рассматривает данное понятие с общей стороны и выделяет различные особенности. В данной статье мы рассмотрим трактовки понятий «готовность» и «профессиональная готовность», а также готовность к профессиональной деятельности художников-проектировщиков интерьера.

Впервые понятие «готовность» было упомянуто в отечественной психологии в 1940-х гг. А. Н. Леонтьевым (как взаимосвязь психических процессов и деятельности), Л. И. Божович (как формирование мотивов к обучению), А. Р. Лурией (как развитие мышления) и З. М. Истоминой (как развитие памяти – основа обучения).

Термин «готовность» с точки зрения педагогики обозначает состояние субъекта к усвоению новых знаний, умений и навыков, адаптирование под современные обстоятельства и требования профессиональной сферы, способность к самостоятельной работе и самосовершенствованию. Теоретики М. И. Дьяченко, Я. Л. Коломенский, Н. К. Крупская, П. П. Блонский и др. соглашались с данным определением и заключают, что готовностью является целостная многоплановая система личностного образования индивида, включающая знания, умения и навыки, которые формируют конкурентноспособного специалиста, эффективно решающего задачи.

«Знать» – когнитивный элемент обучения. Знания – это совокупность понятий и теории, которые индивид усвоил за время обучения. Знания формируют базу для развития умений и навыков.

«Уметь» – функциональный элемент обучения. Умения – определенные действия, которые индивид способен выполнить на практике, основываясь на приобретенных знаниях.

«Владеть» – личностный элемент обучения. Навыки – более широкий спектр действий индивида, отработанные до автоматизма и способные подстраиваться к изменяющимся условиям.

Цепь «знать – уметь – владеть» составляет структуру профессиональной компетенции. О. С. Приказчикова выделяет дополнительные компоненты помимо знаний, умений и навыков, формирующие профессиональную готовность: физические и психологические возможности субъекта; его личностная мотивация; профессиональное призвание и талант. Н. В. Симонов добавляет в данную структуру еще процесс рефлексии – самооценка результатов профессиональных навыков и потребность в саморазвитии.

Другие исследователи вопроса профессиональной готовности находят более узкую специфику и показывают данную проблему с разных сторон. Рассмотрим разные подходы к определению «профессиональная готовность» через призму основных методологических подходов в педагогике.

К *системному подходу* можно отнести работы Л. С. Выготского, К. К. Платонова, В. В. Серикова, Ю. В. Слесарева и др., которые определяли готовность как целенаправленную деятельность. Они считают, что эта деятельность имеет не динамичный, а конечный результат профессиональной подготовки, т. е. обучающийся достигает профессиональной зрелости – осознанность выбранного профессионального пути, планирование карьеры, самосознание, самостоятельное принятие профессиональных решений.

И. В. Арендачук также говорит о системности, целостности и непрерывности развития профессиональной готовности во время и после обучения, выделяя адаптационную готовность как сложное системное состояние, проявляющееся в структуре активационного, мотивационно-ценностного, когнитивно-оценочного, эмоционально-волевого, операционально-исполнительского и биографического компонентов специалиста [1].

В рамках *личностного подхода* Л. А. Кандыбович, М. И. Дьяченко и др. понимают профессиональную готовность через характеристики личности – черты характера, темперамент, ценностное отношение, совокупность знаний, умений и навыков по интересующей профессиональной сфере. Здесь готовность трактуется как устойчивая характеристика личности. Исследователи

¹ Образовательная информационная система «ФГОС». URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-54-05-01-monumentalno-dekorativnoe-iskusstvo-1009/?ysclid=mgthz4ollq33767379> (дата обращения: 15.04.2025).

полагают, что в таком контексте профессиональная готовность обеспечивает эффективность и высокие результаты деятельности.

В подобном контексте К. К. Пластов и И. К. Сергеев трактуют профессиональную готовность как набор свойств личности, которые дают установку на профессиональную деятельность [6].

С. Л. Рубинштейн утверждал, что профессиональная готовность – это единство деятельности (внешних условий) и сознания (внутренних условий) [9]. Вследствие этого каждый обучающийся является отдельной личностью, и ключ к его мотивации лежит в индивидуальном подходе, поддержке и внимании (мотивация – это сложный психофизиологический процесс, который влияет на способность субъекта достигать поставленных целей).

Е. П. Ильин исследует профессиональную готовность как функциональное состояние, выражающееся в длительном сохранении работоспособности, что говорит нам о *деятельностном подходе* в изучении. К данному подходу можно отнести определение профессиональной готовности, ранее упомянутой О. С. Приказчиковой. В ее исследовании можно проследить еще один подход – *антропологический*. О. С. Приказчикова, ссылаясь на зарубежную и отечественную научную литературу, выделяет «психологическую готовность» и «готовность к деятельности», объясняя это разделение тем, что выпускник вуза может быть образован, но не способен к определенной профессиональной деятельности. Его индивидуальные психологические характеристики напрямую воздействуют на готовность к осуществлению профессиональных задач. Исследователь подчеркивает, что «профессиональная готовность» студента зависит не только от качества полученного образования (уровень знаний, профессиональных компетенций), но и от его физического и психологического состояния (здоровье и мотивация) [8].

Е. Н. Коренева и М. Н. Киреев также отмечают, что с точки зрения психологии устанавливается зависимость между состоянием готовности к профессиональной деятельности и ее эффективностью, которая обуславливается врожденными личностными способностями обучающегося.

Многие ученые отождествляют «профессиональную готовность» с «профессиональной компетентностью», так как, по их мнению, профессиональная готовность – это способность к профессиональным практическим действиям и их осуществление в реальной жизни (В. А. Адольф, А. В. Фоминых, В. Г. Гладких, Т. В. Данилова). Такой подход носит *компетентностный* характер.

Профессиональная компетенция – это способность субъекта решать конкретные задачи в определенной профессиональной сфере. Компетентность в данном случае отражает наличие у субъекта не только знаний и навыков (технических и личностных), но и готовности применять их на практике. Это динамичная категория, которая способна развиваться.

В данном контексте профессиональную готовность рассматривали также М. С. Степанович, который утверждает, что профессиональная подготовка характеризуется как основа обретения компетентности. А. В. Зырянова определяет готовность как результат овладения профессиональными компетенциями и способность их применять.

Профессиональная готовность в рамках *культурологического подхода* рассматривается в работе Ф. И. Валиевой, которая включает в нее профессиональную адаптацию специалиста, т. е. процесс вхождения выпускника в профессию. Исследователь отмечает, что данный процесс происходит через культурологический аспект, так как адаптация предполагает не только привыкание к новым условиям деятельности, но и активное усвоение норм профессионального общения, традиций трудового коллектива через вхождение в социальную среду [2]. Культурологический подход тесно связан с аксиологическим.

Аксиологический подход к пониманию профессиональной готовности был отмечен И. Ф. Исаевым. Он определял, что профессиональная готовность складывается через педагогические ценности, которые передаются обучающимся. И. Ф. Исаев описывает 5 типов профессиональных ценностей – ценности-цели, ценности-средства, ценности-знания и ценности-качества [4].

Сегодня следует рассматривать профессиональную готовность как слияние всех вышеперечисленных аспектов – *синергетический подход*. А. В. Лыткин и М. Л. Романова подчеркивают, что профессиональная готовность вырабатывается за счет синергии личностно-профессиональных компетенций, а развитие профессиональных навыков взаимосвязано с саморазвитием и психологическими предпосылками становления компетенций [7].

Исходя из анализа интерпретаций определения термина «готовность», можно сделать вывод, что профессиональная готовность – это синергетическое состояние личности к выполнению трудовых задач. По своим характеристикам такая личность имеет теоретические и практические базы, стремится к самоорганизации, саморазвитию, равновесию, адаптации и эволюции в социально-профессиональных условиях.

Что касается определения профессиональной готовности художников-проектировщиков интерьера, то она рассматривается в основном через *компетентностный, личностный и синергетический подходы*, а также отдельно выделяется *проектный подход*.

Э. Р. Хайруллина и Л. Ю. Королева трактуют профессиональную готовность студентов творческой специальности через его личностные качества – амбициозность, целеустремленность, самообразование, креативность, способность к усвоению новых знаний и т. д. Они делают вывод, что сильная личность лучше приспосабливается к новым условиям и справляется с профессиональными функциями [11].

Ю. В. Даськова и К. Э. Даськова отражают профессиональную готовность проектировщиков интерьера также через компетентностный подход и заключают, что готовность – это профессиональные компетенции, обеспечивающие проектную, художественную, информационно-технологическую, организационную и педагогическую деятельность выпускника. Данные компетенции отражают содержание творческой составляющей проектировщиков интерьера посредством когнитивного, проектировочно-деятельностного и ценностно-мотивационного компонентов [3]. О. С. Шкиль готовность дизайнеров рассматривает также через компетентностный подход, опираясь на требования работодателей, и разделяет эти требования на профессионально важные качества специалиста, личностные качества и интересы специалиста, а также качества, препятствующие эффективности профессионального развития специалиста. Исследователь делает вывод, ссылаясь на О. П. Андрееву, что степень профессиональной готовности дизайнера определяется через профессиональные, коммуникативные, личностные и мотивационно-ценностные свойства [12]. Н. А. Бахлова также придерживается в подготовке проектировщиков интерьера компетентностного подхода, в основе которого определяет процесс оценки результатов обучающихся, т. е. рассматривает готовность через оценку знаний, умений и навыков будущих специалистов¹.

Говоря о синергетическом подходе, исследователи констатировали следующее: М. И. Капунова выделяет готовность проектировщиков интерьера к инновационной профессиональной деятельности, под которой понимает особое состояние личности, имеющей мотивационно-ценностные от-

ношения к трудовой деятельности, способности к творчеству и рефлексии, а также владение эффективными средствами достижения творческих целей. Готовность к инновационной деятельности исследователь считает внутренней силой, которая формирует инновационную позицию будущего дизайнера [5]. Юэ Цзывэй акцентирует внимание на синергетическом подходе при определении профессиональной готовности и считает, что недостаточно только получить определенные профессиональные знания, умения и навыки, но также нужно раскрыть у обучающегося потенциальные возможности, талант и творчество, которые будут в дальнейшем самоорганизовывать трудовую деятельность выпускника [13].

А. О. Пименова отождествляет профессиональную готовность проектировщика интерьера с усвоением учебного проектирования, целью которого является овладение обучающимся профессиональными знаниями, умениями и навыками. Исследователь подчеркивает, что процесс проектирования может состояться только в междисциплинарной структуре обучения². И. В. Филипская также исследует профессиональную готовность дизайнера в контексте проектной деятельности с учетом специфики дизайн-проектов. Она выделяет структуру готовности через компоненты: когнитивный, операционно-деятельностный, креативный, мотивационно-волевой, рефлексивный, и заключает, что эти критерии являются основой для показателей уровня профессиональной готовности специалиста [10].

Большинство исследователей отмечают тенденцию к компетентностному подходу в подготовке будущих специалистов разных направлений подготовки. Это связано с тем, что современные работодатели ищут не только теоретически подготовленных специалистов, но и обладающих конкретными навыками и компетенциями. Такой подход делает акцент на том, что знание должно обязательно быть связано с его практическим применением, использование теории в различных практических профессиональных ситуациях способствует пониманию предмета. Именно компетентностный подход позволяет развивать как общие навыки (коммуникация, критическое мышление и т. п.), так и профессиональные, ориентированные на конкретную область. Так как данный подход предполагает практическое применение знаний, обучающиеся активно участвуют в процессе обучения, что способствует их вовлеченности и мотивации. Так-

¹ Бахлова Н. А. Формирование профессиональных компетенций будущих дизайнеров на основе междисциплинарного диагностического комплекса (в образовательном процессе вуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Орел, 2018. 24 с.

² Пименова О. А. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности в процессе подготовки будущего дизайнера в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Йошкар-Ола, 2011. 28 с.

же компетентностный подход способствует формированию адаптивности к новым условиям и саморазвитию выпускника через постоянное обновление знаний и навыков, исходя из технологичных изменений в разных сферах человеческой деятельности.

Проведенный анализ определений «готовность» и «профессиональная готовность» в контексте образования художников-проектировщиков интерьера показал, что кроме базовых компонентов, входящих в понятие «готовность» – знания, умения и навыки, а также личностных характеристик обучающегося, выделяется еще творческий компонент – проектный. Данный компонент является специфичным, что отличает подготовку специалистов творческой профессии от других. В рамках проектного компонента обучающиеся могут работать над реальными или смоделированными профессиональными задачами. Проектный компонент входит в компетентностный подход в обучении, тем самым вырабатывает у обучающихся навыки, формирующие профессиональную готовность специалиста.

Таким образом, художник-проектировщик интерьера в условиях профессиональной подготовки должен быть физически и психически устойчив, мотивирован, обладать определенными знаниями, умениями и навыками, как гибкими, так и специализированными, должен реализовывать свои возможности в дизайн-проектировании, и его профессиональная деятельность должна детерминироваться в будущем.

Итак, можно увидеть, что в настоящее время понятие «профессиональная готовность» является ключевым и актуальным в образовательной сфере, подтверждение чему можно найти в нормативно-правовых документах. Так, согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.02.2025) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2025) высшее образование ставит цель – формирование профессиональной готовности у обучающихся в соответствии с направлением подготовки и потребностями общества и государства. В частности, под профессиональной готовностью подразумевается квалификация выпускника как определение его уровня знаний, умений, владений и формирование компетенций, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере. Также в Трудовом кодексе РФ представлено понятие «квалификация» работника как уровень его знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы. Характеристика квалификации отражена в профессиональном стандарте той или иной специальности, на основании которого регулируется процесс

профессионального становления обучающегося.

Положение Министерства науки и высшего образования Российской Федерации «О порядке организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования» (2022) предусматривает, что образовательные программы должны содержать практическую подготовку обучающихся, что способствует формированию их профессиональной готовности. Другие положения, касающиеся аккредитации образовательных программ, указывают на обязательное наличие у студентов профессиональных навыков.

Исследование методических рекомендаций в области профессиональной подготовки в высшем образовании показывает, что данные документы включают в себя информацию о современных подходах к подготовке обучающихся, в том числе практико-ориентированные методы обучения, проектная деятельность и стажировки. При этом важно учитывать потребности работодателей и требования профессиональных стандартов.

Рекомендации по внедрению практико-ориентированного обучения подчеркивают необходимость создавать условия для практического применения знаний, чтобы сформировать профессиональную готовность у студентов. Данные рекомендации акцентируют внимание на разработке учебных планов с практическим применением знаний, на интеграции знаний из смежных областей, на создании партнерства с организациями для практических стажировок, а также на оценке готовности к профессиональной деятельности через практические задания и проекты.

К основным методическим рекомендациям Министерство науки и высшего образования добавляет положения, в которых предлагается формировать профессиональную готовность не только в рамках высшего образования, но и в среднем общем образовании обучающихся с помощью профориентационных программ.

Концепция реализации национальных целей в сфере науки и высшего образования до 2030 года обозначает ключевые направления в рамках профессиональной готовности: подготовка кадров в соответствии с потребностями экономики регионов, при обучении студентов необходимо развивать их гибкие навыки и таланты.

В отношении формирования профессиональной готовности художников-проектировщиков интерьера следует в дополнении регламентироваться национальными и международными профессиональными стандартами, так как в реестре профессиональных

стандартов РФ отсутствуют стандарты в области проектирования интерьера. Стандарты, разработанные Международной ассоциацией дизайнеров, содержат требования к профессиональной подготовке художников-проектировщиков интерьера.

Рекомендации по формированию профессиональной готовности дизайнеров интерьера и дорожные карты по развитию образования можно найти в документах Союза дизайнеров России и аналогичных организациях, что подчеркивает важность вопроса профессиональной подготовки не только со стороны образования, но и со стороны профессионалов и экспертов.

Кроме основной нормативной базы, стоит также опираться на тренды в проектировании интерьера, из-за которых требования к специалистам постоянно меняются. Например, такие тренды, как использование новых материалов (умное стекло, метакрил, инфракрасный теплый пол и т. п.), устойчивый дизайн (экологичность материалов, переработка и повторное использование предметов декора, мебели) и современные технологии в решении интерьера жилых и общественных пространств (система «умный дом», искусственный интеллект, видеомэппинг и т. п.), должен знать и применять в своих проектах современный выпускник специальности «Монументально-декоративное искусство (интерьеры)». Следовательно, образовательные программы должны адаптироваться к этим изменениям, носить междисциплинарный и прогностический характер, чтобы актуализировать процесс обучения.

Таким образом, говоря о профессиональной готовности художников-проектировщиков интерьера, констатируем, что данный вопрос не утратил своей значимости и является нерешенным из-за современных условий общества: научно-технический прогресс вводит инновационную деятельность в образовательную и профессиональную сферы, создавая необходимость в совершенствовании образовательных практик и развитии образовательной системы в целом. На основе

этого предлагается ряд противоречий:

– Быстрые изменения в профессиональной деятельности художников-проектировщиков интерьера требуют постоянного обучения и адаптации, однако традиционным методам обучения сложно учитывать эти изменения, что создает противоречия между необходимостью освоить новые технологии и устаревшими методами обучения.

– Профессия художника-проектировщика интерьера имеет уникальный подход к работе, но часто образовательные стандарты подводят под шаблон процесс обучения, что создает противоречие между необходимостью развивать индивидуальные качества и таланты обучающегося и требованиями к стандартизации образования.

– Разрыв между знаниями и их применением объясняется тем, что в процессе обучения акцентируется внимание на теоретическом освоении программы, в то время как практические навыки не получают должного внимания.

– Современное проектирование интерьера требует от специалиста смежных знаний из других областей (архитектура, психология, педагогика, экономика и т. п.), однако многие образовательные программы сосредоточены на узкоспециализированном усвоении.

Решение данных противоречий позволяет сформулировать проблему, на которую стоит обратить особое внимание: выявление эффективных образовательных моделей, формирующих профессиональную готовность у будущих художников-проектировщиков интерьера, готовых к вызовам современного мира.

Понимание проблемы и противоречий дает толчок к пересмотру подходов по формированию профессиональной подготовки будущих художников-проектировщиков интерьера и к разработке новых образовательных стратегий и моделей, которые найдут отражение в дальнейших исследованиях по данной теме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арендачук, И. В. Адаптационная готовность личности к учебно-профессиональной деятельности: системно-диахронический подход / И. В. Арендачук // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2013. – № 10. – С. 27. – DOI: 10.12731/2218-7405-2013-10-27. – EDN SEJMMJ.
2. Валиева, Ф. И. Культурологический аспект профессиональной адаптации молодых специалистов / Ф. И. Валиева // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2013. – № 1 (167). – С. 64–70. – EDN QALLWT.
3. Даськова, Ю. В. Профессиональная подготовка студентов по направлению Дизайн в контексте компетентностного подхода / Ю. В. Даськова, К. Э. Даськова // Современная педагогика. – 2015. – № 3 (28). – С. 63–66. – EDN TPFQKJ.
4. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебное пособие для вузов / И. Ф. Исаев ; Международная академия наук [МАН] педагогического образования. – Москва : [б. и.], 2002. – 77 с.

5. Капунова, М. И. Уровень сформированности готовности будущих дизайнеров к инновационной профессиональной деятельности в процессе специальной подготовки / М. И. Капунова // Молодой ученый. – 2015. – № 9 (89). – С. 1072–1075. – EDN TRNEYR.
6. Коренева, Е. Н. Понятие «профессиональная готовность» в научной литературе / Е. Н. Коренева, М. Н. Киреев // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 8. – С. 74–76. – EDN PBODND.
7. Лыткин, А. В. Синергетический подход к диагностике формирования компетенций / А. В. Лыткин, С. Х. Миронова, М. Л. Романова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2016. – № 3 (133). – С. 145–150. – DOI: 10.5930/issn.1994-4683.2016.03.133.p145-150. – EDN VSFGHR.
8. Приказчикова, О. С. Теоретические подходы к феномену «готовность» в современной науке / О. С. Приказчикова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. – 2022. – № 2. – С. 147–159. – DOI: 10.24412/2308-7196-2022-2-147-159. – EDN JPKWI.
9. Романовский, С. А. Педагогическая сущность формирования готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности / С. А. Романовский // Современные тенденции и инновации в науке и производстве : материалы XII Международной научно-практической конференции, Междуреченск, 26 апреля 2023 года / редколлегия: Т. Н. Гвоздкова (отв. редактор), С. О. Марков [и др.]. – Междуреченск : Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева, 2023. – С. 355.1–355.6. – EDN ZFRTSG.
10. Филиппская, И. В. Структура готовности будущих дизайнеров к разработке и сопровождению дизайн-проектов в производственной сфере / И. В. Филиппская // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2023. – № 3 (56). – С. 55–60. – DOI: 10.37386/2413-4481-2023-3-55-60. – EDN UUECXO.
11. Хайруллина, Э. Р. Формирование готовности студента-дизайнера к производственно-технологической деятельности / Э. Р. Хайруллина, Л. Ю. Королева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2012. – № 6-2 (6). – С. 48–50. – EDN PTZYKL.
12. Шкиль, О. С. Особенности профессиональной подготовки бакалавра дизайна в условиях компетентностного подхода / О. С. Шкиль // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 3. – С. 118–121. – EDN PWVWGX.
13. Юэ, Ц. Совершенствование профессиональной подготовки будущих дизайнеров одежды в вузе / Ц. Юэ // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 5-1. – С. 33–40. – DOI: 10.34670/AR.2023.45.64.003. – EDN AJLNHI.

REFERENCES

1. Arendachuk, I. V. (2013). Adaptatsionnaya gotovnost' lichnosti k uchebno-professional'noy deyatel'nosti: sistemno-diakhronicheskiy podkhod = Adaptive readiness of a person for educational and professional activities: A systematic and diachronic approach. *Modern Studies of Social Problems (electronic scientific journal)*, 10, 27. DOI: 10.12731/2218-7405-2013-10-27. EDN SEJMMJ.
2. Valieva, F. I. (2013). Kul'turologicheskiy aspekt professional'noy adaptatsii molodykh spetsialistov = The cultural aspect of the professional adaptation of young professionals. *Scientific and Technical Bulletin of Saint Petersburg State Polytechnic University. Humanities and Social Sciences*, 1(167), 64–70. EDN QALLWT.
3. Daskova, Yu. V., Daskova, K. E. (2015). Professional'naya podgotovka studentov po napravleniyu Dizayn v kontekste kompetentnostnogo podkhoda = Professional training of students in the field of Design in the context of a competency-based approach. *Modern Pedagogy*, 3(28), 63–66. EDN TPFQKJ.
4. Isaev, I. F. (2002). Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya = Professional and pedagogical culture of a teacher. Moscow, 77 p.
5. Kapunova, M. I. (2015). Uroven' sformirovannosti gotovnosti budushchikh dizaynerov k innovatsionnoy professional'noy deyatel'nosti v protsesse spetsial'noy podgotovki = The level of formation of future designers' readiness for innovative professional activity in the process of special training. *Young Scientist*, 9(89), 1072–1075. EDN TRNEYR.
6. Koreneva, E. N., Kireev, M. N. (2012). Ponyatie «professional'naya gotovnost'» v nauchnoy literature = The concept of “professional readiness” in the scientific literature. *Almanac of modern Science and Education*, 8, 74–76. EDN PBODND.
7. Lytkin, A. V., Mironova, S. Kh., Romanova, M. L. (2016). Sinergeticheskiy podkhod k diagnostike formirovaniya kompetentsiy = A synergetic approach to the diagnosis of competence formation. *Scientific Notes of the P. F. Lesgaft University*, 3(133), 145–150. DOI: 10.5930/issn.1994-4683.2016.03.133.p145-150. EDN VSFGHR.
8. Prikazchikova, O. S. (2022). Teoreticheskie podkhody k fenomenu «gotovnost'» v sovremennoy nauke = Theoretical approaches to the phenomenon of “readiness” in modern science. *Bulletin of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series No. 3. Humanities and Social Sciences*, 2, 147–159. DOI: 10.24412/2308-7196-2022-2-147-159. EDN JPKWI.
9. Romanovsky, S. A. (2023). Pedagogicheskaya sushchnost' formirovaniya gotovnosti budushchikh spetsialistov k professional'noy deyatel'nosti = The pedagogical essence of the formation of the readiness of future specialists for professional activity. *Modern trends and innovations in science and production*, 355.1–355.6. Mezhdurechensk: Kuzbass State Technical University named after T. F. Gorbachev. EDN ZFRTSG.
10. Filip'skaya, I. V. (2023). Struktura gotovnosti budushchikh dizaynerov k razrabotke i soprovozhdeniyu dizayn-proektov v proizvodstvennoy sfere = The structure of future designers' readiness to develop and support design projects in the production sector. *Bulletin of the Altai State Pedagogical University*, 3(56), 55–60. DOI: 10.37386/2413-4481-2023-3-55-60. EDN UUECXO.
11. Khairullina, E. R., Koroleva, L. Yu. (2012). Formirovanie gotovnosti studenta-dizaynera k proizvodstvenno-tekhnologicheskoy deyatel'nosti = Formation of a design student's readiness for production and technological activities. *International Scientific Research Journal*, 6-2 (6), 48–50. EDN PTZYKL.

12. Shkil, O. S. (2013). Osobennosti professional'noy podgotovki bakalavra dizayna v usloviyakh kompetentnostnogo podkhoda = Features of the Bachelor of Design's professional training in a competency-based approach. *Theory and practice of social development*, 3, 118–121. EDN PWVWGX.
13. Yue, C. (2023). Sovershenstvovanie professional'noy podgotovki budushchikh dizaynerov odezhdy v vuze = Improving the professional training of future fashion designers at the university. *Pedagogical Journal*, 13(5-1), 33–40. DOI: 10.34670/AR.2023.45.64.003. EDN AJLNHI.

УДК 378.124:81+004.8
ББК 4448.042+4448.026.843

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.7

Пирожкова Ирина Сергеевна,

SPIN-код: 8847-9136

кандидат филологических наук, доцент кафедры делового иностранного языка, Уральский государственный экономический университет; 620114, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62; e-mail: pirozhkova_is@usue.ru

Тенихина Анастасия Сергеевна,

SPIN-код: 2589-5540

кандидат педагогических наук, проректор по воспитательной работе и молодежной политике, старший преподаватель кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: umkpm@mail.ru

РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: ВОЗМОЖНОСТИ, ЭФФЕКТИВНОСТЬ И РИСКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; образовательный процесс; цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; искусственный интеллект; преподаватели; персонализация обучения; образовательные технологии; иностранные языки; цифровая трансформация; академическая честность; профессиональная этика

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются возможности, эффективность, вызовы и риски использования искусственного интеллекта в образовательной практике преподавателя вуза. Проанализированы основные направления применения искусственного интеллекта в преподавании иностранного языка: автоматизация рутинных задач, персонализация обучения, генерация учебных материалов, сопровождение образовательного процесса и др. Проведен обзор наиболее полезных инструментов искусственного интеллекта для преподавателей иностранного языка, среди которых онлайн-ресурсы для редактирования текста (Grammarly, PaperPal), автоматической проверки тестов (Flubaroo, Classmaker и Тесты и экзамены на портале электронных образовательных ресурсов Уральского государственного экономического университета), генерации тестов и заданий, подготовки конспектов занятий и учебных пособий. Описаны возможности искусственного интеллекта в области персонализированного обучения. Особое внимание уделено возможным рискам – утрате педагогической индивидуальности, снижению критического мышления, нарушениям академической честности и проблемам цифрового неравенства. Даны рекомендации по этичному и методически обоснованному использованию инструментов искусственного интеллекта. Авторы исследования подчеркивают необходимость системного, безопасного и гуманистически ориентированного подхода к интеграции искусственного интеллекта в систему высшего образования.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Пирожкова, И. С. Роль искусственного интеллекта в образовательной практике преподавателя вуза: возможности, эффективность и риски / И. С. Пирожкова, А. С. Тенихина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 179–188.

Pirozhkova Irina Sergeevna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Business Foreign Language, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

Tenikhina Anastasia Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Vice-Rector for Educational Work and Youth Policy, Senior Lecturer of Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF UNIVERSITY TEACHERS: OPPORTUNITIES, EFFECTIVENESS AND RISKS

KEYWORDS: higher education institutions; educational process; digitalization of education; digital technologies; digital educational environment; artificial intelligence; teachers; personalization of learning; educational technologies; foreign languages; digital transformation; academic integrity; professional ethics

ABSTRACT. The article examines the opportunities, effectiveness, challenges and risks of artificial intelligence in the educational practice of a university teacher. The main ways to use artificial intelligence in teaching a foreign language and psychology are analyzed. They include: automation of routine tasks, personalization of training, generation of educational materials and support of the educational process. An overview of the most useful artificial intelligence tools for foreign language teachers is provided, including online resources for text editing (Grammarly, PaperPal), automatic test checking (Flubaroo, Classmaker and Tests and exams on the Ural State University of Economics electronic educational resources portal), test and assignments generation and development of lesson plans and textbooks. The opportunities of artificial intelligence in personalized learning are described. Special attention is paid to possible risks including the loss of pedagogical individuality, a decreased critical thinking, violations of academic integrity and issues of digital inequality. Recommendations on the ethical and methodologically sound use of artificial intelligence tools are given. The study emphasizes the need for a systematic, safe and humanistically oriented approach to the integration of artificial intelligence into the higher education system.

FOR CITATION: Pirozhkova, I. S., Tenikhina, A. S. (2025). The Role of Artificial Intelligence in the Educational Practice of University Teachers: Opportunities, Effectiveness and Risks. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 179–188.

С начала 2020-х гг., в условиях глобального кризиса, вызванного пандемией COVID-19, наблюдается ускоренное развитие цифровых технологий, охватывающее все сферы общественной и профессиональной жизни. Одной из наиболее трансформируемых областей стала система образования, которая была вынуждена оперативно адаптироваться к новым условиям посредством внедрения виртуальных и цифровых решений. В рамках этих преобразований в настоящее время особую значимость стали приобретать технологии искусственного интеллекта (далее – ИИ), ставшие одним из ключевых драйверов изменений в образовательной среде.

Возрастающий интерес педагогического сообщества к ИИ обусловлен его способностью автоматизировать рутинные процессы, персонализировать обучение, менять методы обучения, взаимодействие со студентами и подходы к оценке знаний, повышать эффективность преподавания и предоставлять преподавателю новые инструменты анализа и управления образовательным процессом. На этом фоне преподаватель вуза оказывается не только наблюдателем, но и активным участником процесса интеграции интеллектуальных технологий в повседневную педагогическую практику.

Актуальность исследования обусловлена интенсивной цифровизацией образовательных процессов, необходимостью переосмысления функций преподавателя в условиях цифровой эпохи, а также разработкой подходов к безопасному, этичному и продуктивному применению ИИ в образовании. Однако наряду с очевидными преимуществами использование ИИ сопровождается рядом рисков – от угрозы утраты педагогической индивидуальности до нарушения академической честности и цифровой зависимости.

Цель данной статьи состоит в комплексном анализе возможности, эффективности и потенциального риска применения искусственного интеллекта в образовательной практике преподавателя вуза. Для достижения указанной цели в работе поставлены следующие задачи: определение основных инструментов ИИ, которые могут быть использованы преподавателями вуза; оценка их эффективности; выявление и анализ потенциальных рисков и ограничений, связанных с использованием данных технологий ИИ; составление списка рекомендаций по внедрению ИИ в образовательную практику.

Для определения понятия «искусствен-

ный интеллект» (отражающего специфику применения в образовательной среде) необходимо обратиться к современной научной литературе. Так, В. Г. Виноградский и Н. В. Соколов рассматривают ИИ как комплекс компьютерных технологий, алгоритмов и систем анализа данных, способных моделировать когнитивные функции человека в образовательных целях и существенно оптимизировать процессы обучения и управления образовательной деятельностью [11]. С. Г. Давыдов и др. подчеркивают, что ИИ представляет собой совокупность технических решений, способных реализовать автоматизацию рутинных образовательных задач, персонализировать образовательный контент и прогнозировать результаты учебной деятельности на основе данных, полученных в процессе обучения [4].

В отчете UNESCO 2020 г. искусственный интеллект определяется как технологии, которые призваны решать наиболее значимые образовательные задачи, трансформировать подходы к преподаванию и учебе и ускорять достижение глобальных образовательных целей¹. Согласно позиции IBM, искусственный интеллект в образовательной среде включает технологии, которые имитируют человеческое обучение, понимание, принятие решений и творчество, позволяя образовательным учреждениям достигать высокого уровня автоматизации и персонализации учебного процесса².

Мы, в свою очередь считаем, что ИИ в образовательной среде – это сложная цифровая система, основанная на алгоритмах, способных выполнять поставленные задачи, но остро требующая участия человека в обработке итогового продукта, задействующая в том числе и его эмоциональный интеллект. «Пытаясь выстроить персональную образовательную траекторию, ИИ может предложить обучающемуся программу обучения, перечень индивидуализированных заданий, но не может посочувствовать, пошутить, отложить выполнение по личным обстоятельствам обучающегося» [2, с. 420].

ИИ выступает масштабным инструментом глобализации и контейнирования знаний, существенно расширяя возможности в образовательной среде. Однако эффективность применения искусственного интеллекта напрямую зависит от навыков поль-

¹ UNESCO. Artificial Intelligence in Education. 2020. URL: <https://www.unesco.org/en/digital-education/artificial-intelligence> (mode of access: 20.12.2025).

² IBM. SMU Learning Sciences. Artificial Intelligence in Education. 2024. URL: <https://learningsciences.smu.edu/blog/artificial-intelligence-in-education> (mode of access: 20.12.2025).

завателей формулировать грамотные запросы, а также критически осмысливать и проверять полученную информацию. Использование ИИ без опоры на интеллектуальные и эмоционально-интеллектуальные способности человека не только ограничивает образовательный потенциал, но и может создавать существенные риски для качества и эффективности обучения. Тем не менее в научной литературе достаточно много работ, акцентирующих положительное влияние ИИ на образование [8; 9; 14]. Внедрение ИИ в разные сферы жизни человека, включая образование, неизбежно, поэтому необходимо использовать его во благо, минимизируя негативные эффекты.

Говоря об эволюции подходов к использованию ИИ в образовании, выделяют три модели: «в первой модели искусственный интеллект управляет когнитивным обучением, обучающиеся являются получателями его услуг; во второй модели обучающийся действует как партнер, искусственный интеллект используется для поддержки обучения; в третьей модели обучающийся является лидером процесса, искусственный интеллект расширяет возможности обучения» [9, с. 27].

«Результаты исследований подтверждают высокую степень готовности студентов к использованию инновационных технологий посредством их интеграции в учебный процесс» [6, с. 67]. Однако преподаватели вузов зачастую не так хорошо осведомлены о современных технологиях ИИ, которые могут быть полезны в практике преподавательской деятельности. В данном исследовании представлен обзор некоторых ИИ-инструментов, которые могут быть полезны в преподавании в вузе.

На сегодняшний день в мире насчитывается более 500 директорий, включающих в себя онлайн-платформы и веб-сайты, чат-боты и т. д., которые оснащены ИИ-инструментами. Применение ИИ в образовательной среде позволяет преподавателю эффективно решать ряд практических задач, связанных с организацией, сопровождением и анализом учебного процесса. Рассмотрим основные направления использования ИИ в образовании:

1. *Автоматизация рутинных задач.* В данном аспекте ИИ-технологии позволяют значительно снизить нагрузку на педагога и сосредоточиться на более творческих и педагогически значимых аспектах работы. «На основании результатов недавнего опроса стало ясно, что проверка тетрадей учащихся воспринимается большинством учителей как негативный фактор, существенно затрагивающий их профессиональную жизнь. Это занятие отнимает время и

энергию, которые они могли бы использовать для подготовки к предстоящим занятиям, в результате чего многие из них выражают интерес к применению искусственного интеллекта для улучшения своей работы» [1, с. 61]. Решением данной проблемы может стать использование ИИ для генерации учебных материалов – тестов, кейсов, конспект-планов занятий и даже визуального контента.

Рассмотрим варианты использования инструментов ИИ для автоматизации рутинных задач на примере преподавания иностранного языка в вузе:

– Автоматическое редактирование текстов разных жанров. *Механика:* эссе или иной текст, написанный студентом, загружается на проверку в систему, где ИИ выделяет ошибки (грамматика, логика, аргументация, структура) и предлагает варианты корректировки. Среди распространенных инструментов, подходящих для преподавателя вуза, можно выделить Grammarly и Paperpal.

Grammarly – это онлайн-инструмент, который помогает улучшить качество текста, выявляя грамматические ошибки, опечатки, стилистические недочеты и предлагая варианты исправлений. Он работает с текстами на английском языке, включая различные стили письма, от академического до неформального. Grammarly проверяет текст на наличие базовых ошибок, таких как неправильное использование времен, пропущенные артикли или согласование подлежащего и сказуемого. Инструмент анализирует стиль текста и дает рекомендации по его улучшению. Например, он может предложить заменить длинные или сложные предложения на более короткие и простые. Grammarly также включает функцию проверки на плагиат, что особенно полезно для академической среды. Особенностью данного инструмента является то, что он анализирует текст не только на уровне отдельных слов, но и в контексте всего предложения и абзаца, что позволяет давать более точные рекомендации.

Paperpal представляет собой специализированную цифровую платформу, ориентированную на поддержку авторов академических текстов на английском языке. Основное назначение системы заключается в повышении качества научных рукописей посредством автоматизированного редактирования и стилистической корректировки. Система выявляет и устраняет ошибки, связанные с орфографией, морфологией и согласованием грамматических форм. Paperpal рекомендует более точные и формальные языковые конструкции, устраняет элементы разговорной речи и адаптирует текст в соответствии с требованиями акаде-

мического дискурса. Система предлагает вариативные синонимические замены и способствует устранению лексических повторов, тем самым обеспечивая терминологическую точность.

Grammarly ориентирован на широкий круг пользователей: студентов, офисных сотрудников, специалистов по коммуникациям, всех, кто пишет тексты на английском. Rarepral нацелен прежде всего на исследователей и авторов научных статей, которым необходимо соответствовать академическим стандартам и требованиям журналов. Grammarly осуществляет проверку грамматики, орфографии, пунктуации, улучшение стиля и ясности, проверку на плагиат (в премиум-версии), дает подсказки по тональности текста (формальный / дружеский и т. д.). Rarepral производит глубокую работу со стилем академического письма, оптимизирует структуры предложений, дает словарные рекомендации с акцентом на терминологическую точность, проверяет соответствия требованиям издательств. Оба инструмента используют NLP и машинное обучение.

Считаем, что рассмотренные инструменты могут быть использованы как студентами в процессе написания и самостоятельного редактирования текстов, так и преподавателями, так как позволят последним ускорить проверку объемных текстов.

– Автоматическая проверка тестов и иных заданий. Анализ зарубежных и отечественных научных работ показывает, что использование ИИ-систем для оценки открытых ответов и эссе может обеспечить приемлемый уровень объективности и последовательности, сравнимый с оценками преподавателей [12]. Однако большинство авторов подчеркивают, что эти технологии должны использоваться не как замена, а как вспомогательный инструмент в работе педагога. «Большие языковые модели (Chat GPT, Yandex GPT и др.) могут быть интегрированы в учебный процесс для оценки формирующих и суммативных тестов, что позволит существенно снизить нагрузку на преподавателей, обеспечить более объективные результаты и в конечном счете повысить эффективность учебного процесса» [7, с. 98]. Среди популярных ИИ-систем для проверки тестов можно выделить Flubaroo, Classmaker и отечественный аналог «Тесты и экзамены», предоставляемый Уральским государственным экономическим университетом своим сотрудникам и обучающимся. Рассмотрим их возможности подробно.

Flubaroo – это бесплатное дополнение для Google Sheets, которое помогает учителям автоматически проверять тесты и анкеты, созданные в Google Forms. Работа пре-

подавателя с программой предполагает несколько шагов: создание теста в Google Forms; установка Flubaroo; загрузка «ключа» – преподаватель сам проходит форму один раз, давая правильные ответы, Flubaroo использует эти ответы как «эталон»; автоматическая проверка – после заполнения студентами формы в Google все ответы автоматически сохраняются в связанной с ней в Google Таблице, в которой преподаватель должен запустить Flubaroo и указать, какие вопросы нужно проверять автоматически, а какие просто собирать (например, ФИО или e-mail). Flubaroo сравнит ответы учеников с эталонными и выставит баллы; вывод результатов и статистики – Flubaroo создает новый лист в таблице с итогами, где указаны количество баллов каждого обучающегося, процент правильных ответов, вопросы с наибольшим количеством ошибок и т. д.; отправка результатов на почту каждому студенту.

Таким образом, этот инструмент существенно экономит время преподавателя, предоставляет студентам результат и является бесплатным. Тем не менее есть некоторые ограничения его использования. Практически невозможно проверять правильность ответов на вопросы открытого типа, что не позволяет использовать этот инструмент в качестве единственного для проведения контрольных работ; данный инструмент привязан только к Google Forms и Google Sheets, нет интеграции с другими системами; он предоставляет ограниченную аналитику: только базовые отчеты без глубокой статистики; есть риск ошибок при неправильной настройке эталонных ответов (ключа); нет офлайн-доступа, работа возможна только при наличии Интернета; все данные хранятся в Google, что может вызвать вопросы конфиденциальности и сделать невозможным использование данного инструмента в российском вузе.

Еще один инструмент ИИ, который можно эффективно внедрять в учебную деятельность, – онлайн-сервис Classmaker. Для начала работы преподавателю необходимо зарегистрироваться и создать аккаунт на платформе Classmaker. Далее создается банк вопросов, которые сохраняются и могут быть использованы повторно. Тест формируется из вопросов банка, которые можно представлять обучающемуся в стандартном или случайном порядке. Важным преимуществом данного инструмента является поддержка различных типов вопросов: закрытого или открытого типа, опрос, исследование. Кроме того, преподаватель получает возможность настроить время прохождения теста, количество попыток, доступ, ограничения, блокировку переключения

вкладок и т. д. Тест можно проходить на любом устройстве через браузер, не нужно устанавливать дополнительное ПО. Оценка результатов выполняется автоматически и мгновенно. Несмотря на большое количество преимуществ, Classmaker имеет свои недостатки. Среди основных недостатков для преподавателя можно выделить необходимость покупки платной версии для использования всех инструментов, кроме того, требуется время для освоения довольно сложного интерфейса. Для студентов можно выделить такие недостатки, как неудобный интерфейс на мобильных устройствах, зависимость от стабильного интернет-соединения, строгие ограничения (таймер, блокировка переключения вкладок), нет возможности приостановить тестирование или сохранить черновик.

Данные недостатки были частично исправлены в инструменте, который предлагается преподавателям и студентам Уральского государственного экономического университета (далее – УрГЭУ). На портале электронных образовательных ресурсов (далее – Портал) предложен инструмент Тесты и экзамены, который предполагает создание тестов разных типов (закрытого типа, открытого типа, итогового контроля, заполнение пропусков, кейсы, опросы и исследования и др.). Стоит отметить, что проверка тестов открытого типа недостаточно автоматизирована и требует участия преподавателя в проверке. Основные функции инструмента Тесты и экзамены Портала УрГЭУ повторяют те, что использованы в Classmaker, но мы считаем, что данный инструмент имеет существенные преимущества. Во-первых, он создан на базе отечественного ПО и не требует оплаты со стороны преподавателя или студента. Во-вторых, возможность связаться с разработчиками данного ПО позволяет оперативно исправлять существующие ошибки и совершенствовать функционал инструмента. В-третьих, персональная информация не передается третьим лицам. Среди недостатков можно выделить ограничение доступа к данному ресурсу: он доступен только для сотрудников и обучающихся УрГЭУ. Считаем, что создание подобных инструментов во всех российских вузах существенно сократит временные затраты на рутинные операции по проверке тестов.

– Генерация тестов и заданий. Данный вид работы отличается от того, что был описан выше, тем, что предполагается автоматизированное создание самих тестовых материалов, а не только их проверка. *Механика*: преподаватель загружает текст лекции или тему, ИИ по заданным критериям (уровень знаний студентов, формат задания, тема практической работы) генерирует

необходимое количество тестовых заданий с вариантами ответов и ключами. *Преимущества*: быстрое обновление базы заданий, возможность адаптации под разные уровни подготовки. Среди наиболее доступных ИИ-инструментов можно выделить ChatGPT, который может генерировать вопросы разных типов (множественный выбор, открытые вопросы, эссе) по загруженным преподавателем учебным материалам или текстам. Среди его преимуществ – скорость создания теста, адаптация сложности (например, для теста по иностранному языку можно указывать необходимый уровень – A1, A2, B1 и т. д.), возможность сохранить тест в формате .doc или .pdf. Среди потенциальных недостатков ChatGPT можно выделить следующие: возможность фактических ошибок – GPT может сгенерировать некорректные или устаревшие ответы; вопросы могут быть слишком простыми и не проверять глубокое понимание темы; ИИ не учитывает методику преподавания и цели обучения, поэтому вопросы могут не соответствовать учебным результатам; при генерации большого количества вопросов возможны дубли или слишком похожие формулировки; отсутствие привязки к программе дисциплины – ИИ может сгенерировать вопросы, выходящие за рамки учебного плана. Таким образом, мы убедились, что ChatGPT можно использовать как вспомогательный инструмент для генерации идей заданий и черновиков тестов, но итоговые вопросы должны проходить экспертную проверку преподавателем.

– Подготовка конспектов, планов занятий и учебных пособий. *Механика*: на основе темы занятия ИИ предлагает логическую структуру и содержание создаваемых материалов: вводная часть, ключевые понятия, задания для отработки практического материала, рефлексия. *Преимущества*: снижение времени на планирование, повышение методической продуманности урока и учебных материалов, разнообразие заданий и генерация идей для преподавателя. Опыт создания учебных материалов и пособий для дисциплины «Иностранный язык» показал, что основными преимуществами инструментов ИИ (в основном нами использовался ChatGPT) являются: автоматическая генерация контента – текстов, примеров, упражнений по заданной теме, что существенно экономит время преподавателя; адаптация под уровень обучающихся – возможность быстро создать варианты одного и того же текста или упражнений с учетом знаний целевой аудитории; персонализация обучения – возможность разработки разнообразных индивидуальных заданий; использование мультимедиа – возможность

подбирать изображения, аудио и видео для улучшения восприятия учебного материала; быстрое обновление материалов – возможность обновлять учебные пособия в соответствии с новыми данными и изменениями в учебных программах дисциплины. Таким образом, ИИ помогает сделать учебные пособия более современными, адаптивными и удобными, а также снижает нагрузку на преподавателей при их подготовке.

Несмотря на очевидные преимущества, использование ИИ при создании учебных пособий по иностранному языку имеет и ряд недостатков, среди которых: отсутствие педагогического подхода – ИИ генерирует материалы автоматически и не всегда учитывает методические цели, уровень подготовки или психологические особенности студентов; игнорирование социокультурного компонента – языковое обучение тесно связано с культурой, а ИИ часто не учитывает культурный контекст, что снижает качество пособия; необходимость контроля качества – преподавателю приходится дополнительно проверять и редактировать материалы, так как ИИ может допускать ошибки в грамматике и лексике; ИИ может создавать шаблонные упражнения, что снижает мотивацию студентов и интерес к изучению языка; этические вопросы, связанные с авторством и правами на материалы, созданные ИИ, а также риск снижения роли преподавателя в образовательном процессе.

2. Персонализация обучения. ИИ-инструменты обладают потенциалом адаптации учебного материала под уровень подготовки, стиль восприятия и темп обучения конкретного студента. Системы на базе искусственного интеллекта способны анализировать результаты промежуточного контроля и рекомендовать индивидуальные траектории обучения. По результатам мета-анализа¹, персонализированное обучение с участием ИИ способствует значительному повышению мотивации студентов, улучшению их академических результатов и развитию навыков самостоятельной работы.

Возможное применение ИИ-технологий в образовательном процессе:

– Адаптивные платформы для индивидуальных траекторий. *Механика:* студент проходит входное диагностическое тестирование, ИИ формирует персональную «дорожную карту» – слабые темы предлагаются чаще, сильные – проходят реже. Алгоритм постепенно корректирует траекторию на основе результатов. *Преимущества:* повышение вовлеченности студентов, устранение пробелов в знаниях без дополнительной нагрузки. *Примеры платформ:*

Knewton Alta – зарубежная система для университетов, адаптирует курсы по математике, биологии, химии; Skyeng – онлайн-школа английского, где алгоритмы подбирают задания в зависимости от ошибок и темпа ученика; Coursera Coach – встроенный ИИ-ассистент на платформе Coursera, дающий подсказки и дополнительные материалы.

– Индивидуальные рекомендации на основе прогресса. *Механика:* система анализирует, какие темы студент усвоил слабо (по количеству ошибок, скорости выполнения), и предлагает конкретные материалы или задания для повторения. *Преимущества:* обучение по слабым зонам без участия преподавателя в ручном режиме. *Примеры платформ:* Duolingo – приложение для изучения языков, где сложные слова и грамматические конструкции появляются чаще, пока пользователь их не усвоит; ЯКласс – российская онлайн-платформа: система «видит», что ученик плохо справляется с задачами по алгебре, и предлагает тренировки именно по этой теме; Edmodo – образовательная соцсеть, где встроенные алгоритмы подбирают материалы для закрепления.

– Настройка контента под стиль восприятия. *Механика:* студент предпочитает визуальные схемы или аудио – преподаватель с помощью ИИ трансформирует текст лекции в инфографику, презентацию и т. д. *Преимущества:* повышение усвоения материала за счет определения каналов восприятия материала студентом в соответствии со стилем обучения (визуал, аудиал, кинестет и др.). *Платформы:* Canva Magic Design – автоматически генерирует визуальные презентации и инфографику из текста; Murf.ai – сервис синтеза речи для превращения лекций в подкасты или аудиуроки; Tome – ИИ-сервис для создания слайдов и визуализаций на основе текста; MindMeister + AI – строит интеллект-карты, что особенно удобно для визуалов.

– Генерация индивидуальных заданий. *Механика:* преподаватель задает тему и уровень сложности, ИИ формирует индивидуальный вариант задания с примерами, отличающимися для других студентов. *Преимущества:* преодоление шаблонных заданий, снижение возможности списывания у студентов, вариативность. *Платформы:* ChatGPT + Quizlet – комбинация для генерации тестов и карточек для повторения; Socratic (Google) – подбирает индивидуальные примеры и задачи для школьников; Classkick – позволяет учителям задавать разные варианты заданий в классе, а ИИ помогает с их проверкой; Content Technologies, Inc. – разрабатывает системы

¹ https://digital.ecopsy.ru/how_can_ai_degrade_cognitive_abilities?utm_source=chatgpt.com.

для создания адаптивных учебников и заданий.

Согласно исследованию Gallup совместно с Walton Family Foundation¹, преподаватели, регулярно использующие ИИ-инструменты, экономят в среднем 5–9 часов в неделю, которое перераспределяют на совершенствование уроков. Следующий фактор эффективности – применение адаптивных платформ. Системы адаптивного обучения позволяют отслеживать динамику освоения материала и автоматически корректировать траекторию образовательного маршрута студентов. Это повышает качество усвоения знаний и оказывает положительный эффект на сохранность контингента в вузе. Следующим значимым преимуществом применения ИИ является улучшение качества обратной связи. ИИ-системы позволяют формировать детализированные, персонализированные комментарии к работам студентов, не только указывая на ошибки, но и предлагая направления для их исправления. Это особенно важно при массовом обучении, где преподавателю на анализ работ студентов необходимо выделить большое количество времени. Наконец, ИИ способствует повышению профессиональной мобильности преподавателя. Возможность использовать ИИ в подготовке материалов, конспектов, презентаций и разработке индивидуальных маршрутов дает педагогу больше свободы для развития, внедрения новых методик, междисциплинарных подходов и вовлечения в проектную и научную деятельность.

Тем не менее даже на фоне положительных примеров и потенциальных возможностей важно учитывать, что внедрение ИИ в образовательную практику – это не только технологический прогресс, но и вызов. Для устойчивого и ответственного использования таких инструментов необходимо осознавать потенциальные риски внедрения ИИ в образовательный процесс.

Самой главной угрозой применения ИИ, на наш взгляд, выступает угроза вытеснения преподавателя и утрата педагогической индивидуальности. Снижение роли преподавателя как субъекта образовательного процесса – наиболее обсуждаемый риск в академической и научной среде. По мере развития ИИ-систем, способных не только автоматизировать проверку и генерацию учебных материалов, но и осуществлять сопровождение обучения, усиливаются опасения относительно вытеснения традиционного преподавателя из педагогической среды. Как отмечает Л. В. Капустина, «в данном уравнении с технологиями ИИ суще-

ствует много неизвестных. Перспективы таких инструментов, как ChatGPT, довольно головокружительны и могут оказать глубокое влияние на общество. В то же время их истинный потенциал должен будет пройти испытание в реальном мире» [5, с. 128].

Еще один риск – нарушение академической честности и снижение критического мышления. С появлением ИИ в образовательной среде участились случаи академической недобросовестности, связанные с использованием ИИ-генераторов текстов студентами. По данным исследования EDUCAUSE, около 58% преподавателей столкнулись с фактами использования студентами ChatGPT или аналогичных систем при выполнении письменных заданий без соответствующих ссылок или со ссылками, которые ведут на несуществующие платформы. Согласимся, что зависимость от ИИ-инструментов может привести к ослаблению критического мышления у студентов, когда информация воспринимается как истина «по умолчанию», без анализа и проверки [13].

Несмотря на стремительное развитие алгоритмов генеративного ИИ, его применение остается ограниченным в сферах, где требуются не только логическое мышление, но и эмоциональный интеллект, ценностные ориентиры и культурные аспекты. Гуманитарные и творческие дисциплины, этика и педагогика требуют сложной интерпретации, эмпатии и контекстуального понимания, с которыми ИИ справляется исключительно фрагментарно и нестабильно.

Также в современном мире одним из вызовов выступает новый необходимый уровень цифровой компетентности преподавателя – как технической, так и методологической. Проблема цифрового неравенства в академической среде выражается не только в доступе к технологиям, но и в способности эффективно и критически их использовать. Многие преподаватели не имеют достаточной подготовки для интеграции ИИ-инструментов в учебный процесс: отсутствуют стандарты, методические рекомендации, а вузы, как правило, не предлагают систематического повышения квалификации по работе с ИИ. Это ограничивает возможности эффективного внедрения технологий и порождает барьер адаптации, особенно среди старшего преподавательского состава.

Таким образом, потенциальные риски, связанные с внедрением ИИ в образовательный процесс, не должны становиться причиной отказа от его использования, а напротив – поводом для осознанного и ответственного подхода к интеграции новых технологий. Важно не подменять живое пе-

¹ Gallup; Walton Family Foundation. Teaching for Tomorrow: Unlocking Six Weeks a Year with AI. Washington, D.C.: Gallup, 2025.

дагогическое взаимодействие искусственным интеллектом, а использовать его лишь как инструмент, дополняющий, но не заменяющий личность преподавателя.

Интеграция ИИ в преподавательскую деятельность требует системного и осознанного подхода. Чтобы ИИ стал эффективным педагогическим инструментом, а не источником рисков преподавателям необходимо учитывать как методические, так и этические аспекты его применения. Ниже мы приводим ключевые практические рекомендации по внедрению ИИ в образовательную практику:

– Безопасная и осмысленная интеграция ИИ в педагогическую практику. Преподаватель должен воспринимать ИИ не как замену, а как вспомогательный ресурс, поддерживающий и расширяющий возможности традиционного обучения. Безопасное внедрение предполагает: соблюдение этических норм с обязательным обозначением, где и как применялись ИИ-инструменты; четкое разграничение функций преподавателя и автоматизированной системы (например, ИИ может предложить черновик задания, но не должен формировать его финальную версию без контроля); внедрение ИИ только в тех этапах обучения, где это действительно обосновано – например, в рутинных задачах, но не в оценке креативных работ.

– Осознанный выбор ИИ-инструментов с учетом целей курса и уровня студентов. ИИ-сервисы и платформы должны быть подобраны с учетом: дисциплинарной специфики – для лингвистов, инженеров, художников подойдут разные инструменты (например, ChatGPT – для анализа текстов, Midjourney – для визуального контента, Gradescope – для технических дисциплин); уровня студентов – на бакалавриате ИИ может выполнять вспомогательные функции, а в магистратуре – выступать как предмет анализа, сопоставления или критического обсуждения; учебных задач – стоит дифференцировать ИИ-инструменты для генерации заданий, проверки работ, адаптации курса, рефлексии и т. д. Преподавателю рекомендуется заранее протестировать ИИ-инструмент и проанализировать его ограничения, прежде чем вводить его в курс.

– Повышение квалификации преподавателей в области ИИ и цифровых технологий. Повышение цифровой и педагогической компетентности преподавателя – ключевое условие эффективного внедрения ИИ. Образовательным организациям необходимо для профессорско-преподавательского состава создавать условия для изучения ИИ и включать модули по работе с ним в программы повышения квалификации, стимулировать преподавателей к участию в науч-

но-практических семинарах, конференциях.

– Разработка институциональных регламентов и этических стандартов. Ключевую роль в обеспечении ответственного использования ИИ в образовательной среде играет сама образовательная организация. Университетам необходимо формировать стратегию цифровой трансформации, в рамках которой искусственный интеллект будет рассматриваться не как краткосрочный тренд, а как инструмент устойчивого и осознанного развития. Для этого требуется создание нормативной и методической базы, регулирующей применение ИИ в преподавании и обучении. Среди приоритетных направлений – разработка кодексов этики использования ИИ, утверждение локальных нормативных актов и регламентов по интеграции ИИ в образовательные программы, формирование экспертных групп внутри вуза для оценки, внедрения и сопровождения ИИ-инструментов, а также обеспечение правовой защиты персональных данных студентов и преподавателей при работе с ИИ-сервисами. Такие меры позволяют выстраивать доверие к технологиям и минимизировать риски их неконтролируемого применения.

Таким образом, интеграция искусственного интеллекта в преподавательскую деятельность представляет собой один из наиболее значимых вызовов и одновременно перспектив развития современного высшего образования. Как показано в исследовании, ИИ способен не только повысить эффективность учебного процесса за счет автоматизации и персонализации, но и стать инструментом профессионального роста преподавателя. Вместе с тем использование интеллектуальных технологий требует критического осмысления, методической взвешенности и этической ответственности. Современный преподаватель оказывается в новой роли – проводник между инновационными технологиями и гуманистической сущностью образования. Успешная цифровая трансформация невозможна без переосмысления ее функций, повышения цифровой и педагогической компетентности, а также институциональной поддержки со стороны образовательных организаций. Безусловно, как в любом новом направлении, прослеживаются и риски – утрата педагогической индивидуальности, снижение критического мышления, академическая недобросовестность – но все они не отменяют ценности ИИ и подчеркивают необходимость его разумного использования. Будущее ИИ в образовании напрямую зависит от того, насколько осознанно, безопасно и этично он будет встроен в учебный процесс. По нашему мнению, не технология как таковая

определяет качество образования, а то, как и кем она используется. Искусственный интеллект – не цель, а инструмент, который должен работать в интересах преподавате-

ля, студента и самой идеи образования как пространства диалога, развития и человеческой уникальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давудова, С. Я. Перспективы применения искусственного интеллекта в образовании / С. Я. Давудова, К. Т. Рагимханова // Казачество. – 2025. – № 82 (1). – С. 59–63. – EDN GLAYXE.
2. Зимин, Ю. С. Искусственный интеллект в образовании: поиск сбалансированной модели использования / Ю. С. Зимин, И. В. Каспаров, Д. А. Строганов // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15, № 1-2. – С. 418–423. – EDN MNHAGH.
3. Ивукина, Е. С. Английский язык для IT-специалистов / Е. С. Ивукина, Е. Н. Макарова, И. А. Софронова. – Екатеринбург : Уральский государственный экономический университет, 2023. – 121 с. – EDN CLDJXG.
4. Искусственный интеллект в российском высшем образовании: текущее состояние и перспективы развития / С. Г. Давыдов, Н. Н. Матвеева, Н. В. Адемуклова, А. А. Вичканова // Университетское управление: практика и анализ. – 2024. – Т. 28, № 3. – С. 32–44. – DOI: 10.15826/umpra.2024.03.023. – EDN FELSP.
5. Капустина, Л. В. ChatGPT и образование: вечное противостояние или возможное сотрудничество? / Л. В. Капустина, Ю. Д. Ермакова, Т. В. Калюжная // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – № 10. – С. 119–132. – DOI: 10.24412/2304-120X-2023-11099. – EDN VBUZAI.
6. Осипова, Л. Б. Искусственный интеллект в образовании: реальные возможности и перспективы / Л. Б. Осипова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. – 2024. – № 1. – С. 60–73. – DOI: 10.15593/2224-9354/2024.1.5. – EDN LZBRD.
7. Паскова, А. А. Возможности интеграции технологий генеративного искусственного интеллекта в процессы формирующего оценивания в высшем образовании / А. А. Паскова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2024. – Т. 16, № 2. – С. 98–109. – DOI: 10.47370/2078-1024-2024-16-2-98-109. – EDN PNMTVF.
8. Пекарева, В. В. Искусственный интеллект в сфере образования: перспективы и значение / В. В. Пекарева, И. В. Бондаренко // Аграрное и земельное право. – 2024. – № 1 (229). – С. 177–179. – DOI: 10.47643/1815-1329_2024_1_177. – EDN JHPXZK.
9. Платов, А. В. Искусственный интеллект в образовании: эволюция и барьеры / А. В. Платов, Ю. И. Гаврилина // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2024. – Т. 10, № 1. – С. 26–43. – DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-3. – EDN QIEXGG.
10. Салидинов, А. Р. Применение искусственного интеллекта в образовании: текущие практики и возможности будущего / А. Р. Салидинов, Л. Н. Абдурайимов // Перспективы науки. – 2024. – № 5 (176). – С. 195–198. – EDN OEAVRA.
11. Соколов, Н. В. Искусственный интеллект в образовании: анализ, перспективы и риски в РФ / Н. В. Соколов, В. Г. Виноградский // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-2. – С. 166–169. – EDN SHHTPC.
12. Can AI grade your essays? A comparative analysis of large language models and teacher ratings in multi-dimensional essay scoring / K. Seßler, M. Fürstenberg, B. Bühler, E. Kasneci // Proceedings of the 15th international learning analytics and knowledge conference. – New York : Association for Computing Machinery, 2025. – P. 462–472. – DOI: 10.1145/3706468.3706527.
13. Hu, S. The Effect of Artificial Intelligence-Assisted Personalized Learning on Student Learning Outcomes: A Meta-Analysis Based on 31 Empirical Research Papers / S. Hu // Science Insights Education Frontiers. – 2024. – Vol. 24, no. 1. – P. 3873–3894. – DOI: 10.15354/sief.24.re395. – EDN KMIYIJ.
14. Positive Artificial Intelligence in Education (P-AIED): A Roadmap / Ig. I. Bittencourt, G. Chalco, J. Santos et al. // International Journal of Artificial Intelligence in Education. – 2023. – DOI: 10.1007/s40593-023-00357-y. – EDN CKVCUT.

REFERENCES

1. Davudova, S. Ya., Ragimkhanova, K. T. (2025). Perspektivy primeneniya iskusstvennogo intellekta v obrazovanii = Prospects for the use of artificial intelligence in education. *Cossacks*, 82(1), 59–63. EDN GLAYXE.
2. Zimin, Yu. S., Kasparov, I. V., Stroganov, D. A. (2024). Iskustvennyy intellekt v obrazovanii: poisk sbalansirovannoy modeli ispol'zovaniya = Artificial intelligence in education: The search for a balanced use model. *Russian Journal of Education and Psychology*, 15(1-2), 418–423. EDN MNHAGH.
3. Ivukina, E. S., Makarova, E. N., Sofronova, I. A. (2023). Angliyskiy yazyk dlya IT-spetsialistov = English for IT specialists. *Ekaterinburg: Ural State University of Economics*, 121 p. EDN CLDJXG.
4. Davydov, S. G., Matveeva, N. N., Ademukova, N. V., Vichkanova, A. A. (2024). Iskustvennyy intellekt v rossiyskom vysshem obrazovanii: tekushchee sostoyanie i perspektivy razvitiya = Artificial intelligence in Russian higher education: The current state and prospects of development. *University Management: Practice and Analysis*, 28(3), 32–44. DOI: 10.15826/umpra.2024.03.023. EDN FELSP.
5. Kapustina, L. V., Ermakova, Yu. D., Kalyuzhnaya, T. V. (2023). ChatGPT i obrazovanie: vechnoe protivostoyanie ili vozmozhnoe sotrudnichestvo? = ChatGPT and education: Eternal confrontation or possible cooperation? *Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"*, 10, 119–132. DOI: 10.24412/2304-120X-2023-11099. EDN VBUZAI.

6. Osipova, L. B. (2024). Iskusstvennyy intellekt v obrazovanii: real'nye vozmozhnosti i perspektivy = Artificial intelligence in education: Real opportunities and prospects. *Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Socio-Economic Sciences*, 1, 60–73. DOI: 10.15593/2224-9354/2024.1.5. EDN LZBRRD.
7. Paskova, A. A. (2024). Vozmozhnosti integratsii tekhnologiy generativnogo iskusstvennogo intellekta v protsessy formiruyushchego otsenivaniya v vysshem obrazovanii = The possibilities of integrating generative artificial intelligence technologies into the processes of formative assessment in higher education. *Bulletin of the Maikop State Technological University*, 16(2), 98–109. DOI: 10.47370/2078-1024-2024-16-2-98-109. EDN PNMTVF.
8. Pekareva, V. V., Bondarenko, I. V. (2024). Iskusstvennyy intellekt v sfere obrazovaniya: perspektivy i znachenie = Artificial intelligence in education: Prospects and significance. *Agrarian and Land Law*, 1(229), 177–179. DOI: 10.47643/1815-1329_2024_1_177. EDN JHPXZK.
9. Platov, A. V., Gavrilina, Yu. I. (2024). Iskusstvennyy intellekt v obrazovanii: evolyutsiya i bar'ery = Artificial intelligence in education: Evolution and barriers. *Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10(1), 26–43. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-3. EDN QIEXGG.
10. Salidinov, A. R., Abduraimov, L. N. (2024). Primenenie iskusstvennogo intellekta v obrazovanii: tekushchie praktiki i vozmozhnosti budushchego = The use of artificial intelligence in education: Current practices and future opportunities. *Prospects of Science*, 5(176), 195–198. EDN OEAVRA.
11. Sokolov, N. V., Vinogradsky, V. G. (2022). Iskusstvennyy intellekt v obrazovanii: analiz, perspektivy i riski v RF = Artificial intelligence in education: Analysis, prospects and risks in the Russian Federation. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 76-2, 166–169. EDN SHHTPC.
12. Seßler, K., Fürstenberg, M., Bühler, B., Kasneci, E. (2025). Can AI grade your essays? A comparative analysis of large language models and teacher ratings in multidimensional essay scoring. *Proceedings of the 15th international learning analytics and knowledge conference*, 462–472. New York: Association for Computing Machinery. DOI: 10.1145/3706468.3706527.
13. Hu, S. (2024). The Effect of Artificial Intelligence-Assisted Personalized Learning on Student Learning Outcomes: A Meta-Analysis Based on 31 Empirical Research Papers. *Science Insights Education Frontiers*, 24(1), 3873–3894. DOI: 10.15354/sief.24.re395. EDN KMIYIJ.
14. Bittencourt, Ig. I., Chalco, G., Santos, J. et al. (2023). Positive Artificial Intelligence in Education (P-AIED): A Roadmap. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. DOI: 10.1007/s40593-023-00357-y. EDN CKVCUT.

УДК 378.147:004.032.26
ББК 4448.026.843

ГРНТИ 14.25.07

Код ВАК 5.8.7

Селезнева Ольга Владимировна,

SPIN-код: 4129-2452

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физико-математических дисциплин, Филиал ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева» Министерства обороны РФ в г. Омске; 644098, Россия, г. Омск, п. Черемушки, 14 военный городок; e-mail: olsel55@ya.ru

Моисеева Людмила Владимировна,

SPIN-код: 6526-2282

доктор педагогических наук, профессор, эксперт Российской академии наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: momila2013@yandex.ru

Фоменко Светлана Леонидовна,

SPIN-код: 7679-1840

доктор педагогических наук, доцент, директор института инженерно-педагогического образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: svetlana.fomenko@rsu.ru

ПРОМТИНГ КАК УСЛОВИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; образовательный процесс; цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; цифровая трансформация; нейросети; нейронные сети; экологическая подготовка; военное образование; военная экология; методы обучения; промтинг

АННОТАЦИЯ. В статье обсуждаются теоретические и практические аспекты методики формирования запроса для нейросетей при подготовке к учебным занятиям и во внеучебной деятельности по военной экологии. В частности представлен анализ существующего представления обучающихся о внедрении цифровых продуктов в общество в целом и в систему образования в частности. В статье приведены данные опроса обучающихся Омского автобронетанкового инженерного института. Первым шагом в исследовании было проведение анализа теоретических исследований, направленного на выявление методологических оснований формирования обучения в цифровой среде. На этапе проведения эксперимента выполнено анкетирование с использованием авторского опросника. Проведенное исследование носит диагностический характер с последующим проектированием психолого-педагогического портрета первокурсника, характеризующего его готовность к обучению в условиях цифровой информационно-образовательной среды вуза, выработкой методических рекомендаций по адаптации и коррекции цифровой и информационной грамотности курсантов путем формирования компетентности промтинга как условия организации результативного нейросетевого взаимодействия. Материал статьи может представлять интерес для магистрантов и аспирантов психологических и педагогических специальностей, а также преподавателей вузов, стремящихся к созданию авторских методик обучения с использованием цифровых дидактических средств.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Селезнева, О. В. Промтинг как условие результативности использования нейросетей в образовательно-профессиональном пространстве вуза / О. В. Селезнева, Л. В. Моисеева, С. Л. Фоменко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 189–196.

Selezneva Olga Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Physical and Mathematical Disciplines, Branch of the Military Academy of Logistics named after Army General A. V. Khrulev of the Ministry of Defense of the Russian Federation in Omsk, Omsk, Russia

Moiseeva Lyudmila Vladimirovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Expert of the Russian Academy of Sciences, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Fomenko Svetlana Leonidovna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Director of Institute of Engineering and Pedagogical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE PROMTING METHOD AS A CONDITION FOR THE EFFECTIVENESS OF USING NEURAL NETWORKS IN THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY

KEYWORDS: higher education institutions; educational process; digitalization of education; digital technologies; digital educational environment; digital transformation; neural networks; neural networks; environmental training; military education; military ecology; teaching methods; industrial training

ABSTRACT. The article discusses the theoretical and practical aspects of query generation techniques for neural networks in preparation for training sessions and extracurricular activities in military ecology. In particular, the analysis of the existing understanding of students about the introduction of digital products

into society in general and into the education system in particular is presented. The article presents data from a survey of students of the Omsk Armored Engineering Institute. The first step in the research was to conduct an analysis of theoretical research aimed at identifying the methodological foundations for the formation of learning in a digital environment. At the stage of the experiment, a questionnaire was conducted using the author's questionnaire, aimed at identifying the cognitive, affective and conative components of the digital culture of first-year students. The significance of the research is diagnostic in nature, followed by the design of a psychological and pedagogical portrait of a first-year student, characterizing his readiness to study in the digital information and educational environment of the university, the development of methodological recommendations for the adaptation and correction of digital and information literacy of cadets. The material of the article may be of interest to undergraduates and postgraduates of psychological and pedagogical specialties, as well as university teachers seeking to create author's teaching methods using digital didactic tools.

FOR CITATION: Selezneva, O. V., Moiseeva, L. V., Fomenko, S. L. (2025). The Prompting Method as a Condition for the Effectiveness of Using Neural Networks in the Educational and Professional Space of the University. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 189–196.

Введение. Быстрая смена ведущих информационных технологий и цифровых инструментов стимулирует образовательно-профессиональное пространство на совершенствование механизмов адаптации, ускорение темпов коррекции, апробации и внедрения в образовательный процесс цифровых интеллектуальных инноваций [2; 3; 7-9]. Если еще некоторое время назад одним из самых актуальных вопросов являлась разработка структуры электронной информационно-образовательной среды [6; 9], то сейчас доминирует вопрос выработки педагогически приемлемых способов использования генеративных нейросетей в образовательном процессе [5; 12]. По мнению большинства участников V Международной научной конференции «Современная цифровая дидактика», искусственный интеллект в образовательном процессе должен играть роль помощника педагога в информационно-содержательном и планово-организационном аспектах. Однако при очевидных преимуществах использования генеративного искусственного интеллекта общая результативность образовательного результата находится под угрозой, поскольку в ряде случаев пользователь:

- имеет поверхностное представление о функциях и возможностях нейросетей, использует доступный, а не специализированный вид генерации [10];
- подменяет понятия «вдохновение идей» и «делегирование задачи»;
- игнорирует этап проверки информации, становится заложником «нейросетевой галлюцинации».

В рамках данной статьи мы предлагаем рассмотреть методику формирования компетенции промтинга. Исходим из предположения о том, что целенаправленное формирование коммуникативных навыков постановки четкой задачи генеративному искусственному интеллекту не только экономит время, позволяет находить нестандартные подходы и решения, но и значительно индивидуализирует учебный процесс.

Цель статьи: представить методический

подход к решению вопроса формирования компетенции промтинга для максимализации полезности нейросетевого участия в решении задач подготовки выпускника в образовательно-профессиональном пространстве вуза.

В статье раскрыты следующие положения:

- 1) формирование собирательного образа «цифровизации» с точки зрения обучающегося обеспечивает основу выбора образовательных стратегий в части внедрения элементов цифрового обучения в практику;
- 2) формирование компетенций промтинга обеспечивает качество коммуникативных нейросетевых навыков от уровня «поиск» через уровень «трансформация» к уровню «трансверсальная навигация» соответственно дидактическим уровням репродукции, частично-поискового и поисково-исследовательскому;
- 3) результативность использования нейросетей в образовательно-профессиональном пространстве обеспечивается интеграцией интересов образовательного и профессионального сообществ при одновременной трансформации методической системы профессиональной подготовки.

Методология и методы исследования. Методологическим основанием исследования проблемы формирования компетенции промтинга служит сочетание классического и инновационного в развитии современного образования, а именно:

– *положения теории конвергенции* научных основ и цифровых технологий в части получения корректной образовательной и иной информации через любой доступный канал, в том числе цифровой;

– *элементы культуры дигитальности* в части обеспечения возможности многоканального восприятия, исследования, проявления;

– *принципы системно-деятельностного подхода*, в частности об обязательной результативности каждого вида деятельности. Работа с нейросетью в рамках изучения образовательных программ определена для

всех этапов формируемой профессиональной компетенции и реализуется на формирующем, интегративном и прикладном уровнях. Характер взаимодействия на разных уровнях применения электронных образовательных ресурсов определяет особенности задач для организации учебно-познавательной деятельности;

– *принципы теории средового подхода* о максимально возможном использовании возможностей среды в педагогике: тотальное использование средств цифровизации для решения всего многообразия задач делает их неотъемлемым дидактическим инструментом, однако требующим расширения «дидактической ниши» образовательно-профессионального пространства за счет включения в структуру коммуникаций для получения и обработки информации с последующим использованием в решении специальных профессионально значимых задач.

Для подготовки материала статьи использованы следующие методы: анализ теоретических исследований в части содержания экологической подготовки специалистов в пространстве взаимодействия образовательного и профессионального сообществ; обобщение дидактического опыта экологической подготовки, результатов взаимодействия между вузом и производством по формированию компетенции экологической безопасности; моделирование содержания методической системы экологической подготовки и «пространства вариантов» для определения перспективы исследования.

Методы исследования. Материалы для диагностики построены, исходя из убеждений о том, что цифровое поведение представляет целостную систему действий, связанных с особенностями коммуникативной, когнитивной, мотивационной и эмоциональной сфер человека.

В 2025 г. методом анонимного закрытого (без выбора из предложенных ответов) анкетирования проведено исследование представлений обучающихся 2 курса об использовании нейросетей в целом и в системе образовательно-профессионального пространства в частности. Всего опрошены 162 курсанта Омского автобронетанкового инженерного института (ОАБИИ) в возрасте от 18 до 30 лет. С курсантами проведен инструктаж, доведена цель опроса: создать собирательный образ «курсанта как пользователя нейросетей» для определения образовательных стратегий в части внедрения элементов использования искусственного интеллекта в практику и определения пространства вариантов использования нейросетей в образовательной и научно-исследовательской деятельности курсантов.

От респондентов получено согласие на обработку и публикацию результатов эксперимента.

Обучающимся предложено ответить на 6 открытых вопросов, требующих самостоятельного развернутого ответа, ограничения по числу приведенных примеров в рамках одного вопроса не вводилось. Ответ можно было формулировать предложением или приводить как перечень ключевых слов или словосочетаний.

При оценке результатов опроса во внимание принимали оценочный характер суждения, комментарии к ответу, указывающие на собственные наблюдения респондентов и прогностическую позицию. Ответы группировались по сходству оценки (положительная, отрицательная, нейтральная), представлению о теме исследования (функции, назначение, область применения), опыту взаимодействия с нейросетями (наличие или отсутствие), глубине проникновения в тему (ответы основаны на собственном опыте; ответы основаны на собственном опыте с элементами оценки и прогноза; только оценка и прогноз; непонимание предмета опроса).

Результаты и обсуждение. Составленный на первом этапе собирательный образ «цифровизации» с точки зрения среднестатистического обучающегося 2 курса военного вуза выявил:

– 16 наименований нейросетей, возможность использования которых открыта. Обращает внимание, что чаще указаны голосовые помощники или навигационные сервисы, а не сами сети: 50% из числа опрошенных указали, что регулярно используют GPT-чат, а 31,5% вовсе не используют нейросети для коммуникативных или иных нужд. 74,3% видят в нейросетях помощника для поиска информации, из них 33,3% указывают на возможность получения быстрого ответа как причину обращения к сервисам нейросетей;

– 17 утвердительных аргументов, подчеркивающих необходимость использования нейросетей в современном мире: выполнение алгоритмов, схожих с человеческим сознанием, – 9,3%; генерирование изображений, текстов, видео, моделей и облегчение умственного труда – по 3,7% за каждый аргумент. Не смогли определить ни одной функции нейросети, которая для них будет полезна в использовании, 24,1% опрошенных;

– 40,5% курсантов назначение нейросетей для решения образовательных задач видят в упрощенном поиске информации, из них 11,1% используют для подготовки докладов и сообщений; для генерирования «абсолютно новой информационной колла-

борации», создания собственных индивидуальных тем, проходят обучения для создания авторских нейросетей по 1,8% из числа опрошенных;

– 24 разнообразных направления использования в образовательном процессе отметили как потенциальную возможность, но акцент сделан на быстрый поиск информации и делегирование нейросети решения скучных, неудобных или непонятных расчетных и ситуационных задач по общепрофессиональным предметам. Респонденты определили 23 пункта применения нейросетей в профессии, из которых только 8 (34,8%) селективного применения (анализ действия противника, выбор цели наведения и ее сопровождение и т. д.), но при этом все-таки без определения конкретики действий. В большинстве ответов звучат возможность профессиональной консультации, облегчение умственного труда сотрудников, создание картинок, видео, презентаций и т. д.;

– 37,1% испытывают положительные эмоции при работе с нейросетями; 31,5% пребывают в нейтральном эмоциональном состоянии; 18,5% затрудняются определить свои эмоции; 14,8% испытывают смешанные эмоции в зависимости от полученных результатов. Ровко, но в ряде ответов все же звучат опасение перехода в новую систему отношений в техносфере с господствующим преобладанием машин, а также погружение в мир «подмены отношений», когда с электронным продуктом общаться легко, приятно, удобно и информативно как с «умным человеком», однако повелительное наклонение в формулировке команд сохраняет доминирование человека.

Анализ полученных данных послужил основанием для заключения, что стихийное использование нейросетей в образовательно-профессиональном пространстве любого вуза не раскрывает возможностей искусственного интеллекта, но искажает ценность процесса получения знаний в традиционном формате, провоцирует излишнюю доверчивость и может способствовать когнитивной ослабленности обучающихся [1; 10; 14]. Составленный обзор позволил говорить о важности специального дидактического сопровождения процесса внедрения нейросетей в образовательно-профессиональное пространство вуза.

Преобладание установки на облегченный поиск информации и создание образовательных и/или научных проектов с опорой на интерес, положительные эмоции и устойчивый автоматизм в использовании цифровых средств и интеллектуальных платформ должны быть использованы на первых этапах внедрения нейросетей в образовательный процесс, а именно с форми-

рования компетенции промтинга, или формирование запроса для обеспечения качественной и результативной нейросетевой коммуникации.

На первом этапе включения нейросетевых коммуникаций в образовательный процесс решается задача выхода на *уровень «поиск»*, который предполагает создание перечня библиографических источников из российских и зарубежных баз данных; создание вариантов названий исследовательских работ (статей, докладов, сообщений); формирование базы отправных научных идей и экспертных оценок. При формировании первичных навыков поиска информации с использованием нейросетей учебно-познавательная деятельность обучающихся организовывается по традиционной схеме:

Шаг 1. Обеспечить доступ к платформе.

Шаг 2. Поиск информации путем введения запроса (промта) в текстовое поле.

Шаг 3. Ознакомление с результатами – сгенерированным ответом. Проверка ссылок. При необходимости уточнение запроса.

Шаг 4. Уточнение запроса путем указания дополнительных данных, ограничения или расширения зоны поиска. Работа с расширенными функциями (например, загрузка файла для анализа или поиска аналогичной информации).

Шаг 5. Сохранение и использование информации.

Шаг 6. Проверка точности информации.

Шаг 7. Завершение работы. Использование собранных данных в работе.

Ведущим становится метод решения ситуационных задач с последующей направленной дискуссией, которая, в свою очередь, обеспечивает выход на следующий уровень.

Примерами видов промтинга на этом этапе могут стать аналогичные тем, что мы выбрали в работе с курсантами по дисциплине «Военная экология» [11].

Промт 1. Перечисли требования к качеству атмосферного воздуха в зоне автотранспортного предприятия.

Промт 2. Составь доклад на 5 минут по теме «Требования к качеству атмосферного воздуха в зоне автотранспортного предприятия».

Промт 3. Предложи текст, который ляжет в основу создания презентации по охране окружающей среды, который включает 15 различных пунктов воздействия автотранспортных средств на атмосферный воздух, воду и почву.

Использование каждого из приведенных промтов обеспечивает свой результат, который при определенной постановке учебных заданий может быть расценен как самостоятельный или объединен общим контекстом. На этом этапе обучающимся

предоставляется возможность использования всего многообразия нейросетевых сервисов с обязательной критической оценкой, сравнением и обобщением результатов. На уровне «поиска» отрабатывается линия: образование в рамках конкретной дисциплины для комплексной реализации прикладных аспектов профессионального образования. Например, через содержание дисциплины «Военная экология» к содержанию профессионального образования («Ремонт и эвакуация военных гусеничных и колесных машин») с реализацией в практике войск (экологические требования при размещении сборных пунктов поврежденных машин). Реализуемый контекст промтов: экологическая подготовка в образовательно-профессиональном пространстве военного вуза.

Уровень «трансформации» предполагает использование результатов нейрогенерации для творческого преобразования известного способа решения задачи, объединения регламентированных подходов с новыми вариантами. Для этого поиск и генерация могут касаться не только прямого обращения по содержанию или структуре поставленной задачи, но и поиска косвенной информации или аналогичных путей в смежных специальностях.

Промт 4. Помогите сформулировать тему сообщения по военной экологии на семинар по охране окружающей среды, необходимо, чтобы в названии были слова «атмосферный воздух», «экологическая безопасность», «военнослужащие», «экологический ущерб».

Промт 5. То же самое, что в промтах 1–4, только с фокусом на определенную аудиторию: любой из предложенных выше запросов с указанием целевой аудитории, например для курсантов 1 курса, для адъюнктов, для профессионально-должностной подготовки офицеров.

Промт 6. То же самое, что в промтах 1–5, только из определенной роли, например от лица курсанта 2 курса, от начальника экологической службы, от заместителя командира воинской части по материально-техническому обеспечению.

Обязательным условием этого уровня становится не прямое использование результатов генерации, а использование полученных сведений для творческого преобразования, включая генерацию, критическое осмысление и анализ для формулировки новых промтов. Ведущими становятся методы мозгового штурма, деловой игры и т. д. На уровне «трансформации» отраба-

тывается линия взаимодействия образовательной и профессиональной сред путем использования цифровых сервисов для поиска и генерации через нейросетевые сервисы информации учебного или научного характера с последующей адаптацией к реальной задаче профессионального сообщества [13; 14]. Например, изучение откликов нейросети по использованию средств индивидуальной защиты при пожарах в нефтедобыче и транспортировке с возможностью использования опыта экстренной защиты жизни и здоровья военнослужащих при чрезвычайных ситуациях на объектах хранения горюче-смазочных материалов. Генерация изображения «несуществующих средств» как вариант «нейросетевой галлюцинации» или «генерации без правил» как основа для идей возможных преобразований реальных моделей средств индивидуальной защиты. Реализуемый контекст промтов: пространство профессиональной деятельности через призму обеспечения экологической безопасности.

Уровень «трансверсальной навигации» предполагает состояние, при котором трансверсальность как перманентное пересечение дисциплинарных границ между различными областями познания с целью синтеза необходимого знания относительно определенной постановки вопросов [13] становится условием и в то же время признаком качества компетенции промтинга.

Промт 6. Загрузив текст, к примеру статьи по разрабатываемой теме, попросить перефразировать, написать аннотацию или состав эссе по аналогичной тематике с учетом возможностей современных технологий, состояния экономики в исследуемой отрасли, политической обстановки на международной арене и особенностей социокультурных факторов среды.

Этот промт может быть использован как в полной формулировке, так и через последовательную генерацию каждого аспекта с последующей интеграцией.

Уровень «трансверсальной навигации» при взаимодействии в образовательно-профессиональном пространстве предполагает осуществление взаимодействия через вертикальные, горизонтальные и диагональные связи. Реализация его на примере военного экологического образования представлена на рисунке.

Качество, соответствующее заявленному уровню, достигается путем последовательного перехода от уровня «поиска» к уровню «трансформации».



Рис. Ведущие концепты и содержательно-структурные линии для формулировки промтов для уровня «трансверсальной навигации» на примере курса экологии

Реализуемый контекст этого уровня: выход из плоскости «модно, быстро, доступно» в пространство «синергии, культуры, расширения» [7; 10].

Признаком сформированности компетенции промтинга можно считать способность выполнять нейросетевую коммуникацию для решения профессиональных задач в знакомых (стандартных, штатных ситуациях, по знакомому алгоритму) и в чрезвычайных (требующих быстрого решения без опоры на ориентировочную основу действий) ситуациях через одновременное или покомпонентное проявление когнитивной, эмоционально-ценностной и деятельностной составляющей в решении каждой задачи.

В заключение остановимся на рекомендациях общего характера по повышению результативности использования нейросетей в образовательно-профессиональном пространстве вуза:

1) при формулировке промтов выбирать форматы общепрофессионального назначения, затем междисциплинарного характера и уже после – с акцентом на конкретные задачи профессионального назначения и проигрывания информации в заданном фокусе;

2) полезно, работая с одним выбранным (и/или доступным) типом нейросети, освоить все типы промтинга внутри уровня, закрепив навык при изучении не менее трех тем, и только после этого переходить к комбинированному использованию разнообразных промтов с использованием несколь-

ких специализированных на том или ином виде генерации нейросетей;

3) для усвоения каждого типа и уровня промтинга следует разработать задания, в последующем объединенные в систему учебных заданий, направленных на включение нейросетевых коммуникаций в образовательно-профессиональное пространство вуза;

4) следует обращать внимание обучающихся, что нейросеть, принимая информацию от пользователя, обучается, расширяя «архив выполненных генераций» за счет отработанных вариантов поиска;

5) развитие культуры промтинга невозможно без обсуждения тем академического мошенничества (публикация информации, сгенерированной нейросетью, под своими данными) и галлюцинаций нейросетей (необоснованного синтеза информации, который носит вероятностный характер, по мнению искусственного интеллекта, но не обнаружен им в прямом доступе к работам, выполненным человеком).

В статье не приведены примеры генераций промтов, поскольку система детекторов контента распознает текст, созданный искусственным интеллектом, что снижает его научную значимость и чистоту.

В тексте не приведены ссылки на используемые нейросети, так как еще не сформирован список нейросетей, рекомендованных для использования в образовательном процессе вузов.

Выводы: 1) внедрение цифровых средств

и нейросетевых сервисов в обучение дает возможность организовать процесс получения и переработки информации от осознанного поиска и использования информации в готовом виде к интеграции в процессы решения профессиональных задач и самостоятельному созданию навигационных карт как основы нейросетевого взаимодействия; 2) целенаправленное формирование компетенции промтинга следует рассматривать как первый этап в системе многоплановой работы по созданию цифровых образовательных экосистем с использова-

нием средств искусственного интеллекта, так и в качестве осевой темы результативного с точки зрения профессиональной значимости использования нейросетей в образовательно-профессиональном пространстве; 3) включение нейросетей как безусловного элемента современного социума требует разработки диагностического инструментария качества сформированности компетентности промтинга и влияния этого феномена на качество формирования профессиональных компетенций выпускника вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борзов, А. С. Формирование критического мышления у студентов среднего профессионального образования в процессе обучения физике: методический аспект / А. С. Борзов, М. П. Ланкина // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 1. – С. 84–91. – EDN EZMXHP.
2. Бозн, У. Высшее образование в цифровую эпоху / У. Бозн. – Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2018. – 224 с.
3. Джанелли, М. Электронное обучение в теории, практике и исследованиях (пер. с англ.) / М. Джанелли // Вопросы образования. – 2018. – № 4. – С. 81–98. – DOI: 10.17323/1814-9545-2018-4-81-98. – EDN YQDRSH.
4. Жданко, Т. А. Характеристика образовательно-профессионального пространства вуза / Т. А. Жданко // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2010. – № 1. – С. 42–48. – DOI: 10.51314/2073-2635-2010-1-42-48. – EDN MSTIYN.
5. Использование нейросетей для формирования метапредметных результатов обучения школьников / Л. В. Сардак, А. В. Слепухин, А. И. Зарипов, А. Р. Хадеев // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 2. – С. 144–156. – EDN TTNDYN.
6. Моисеева, Л. В. Цифровая экосистема образовательно-профессионального пространства вуза: теоретико-методические аспекты военного образования / Л. В. Моисеева, О. В. Селезнева // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2024. – № 2 (18). – С. 165–182. – DOI: 10.17853/2686-8970-2024-2-165-182. – EDN XLDTFE.
7. Навигатор по цифровому образованию / А. Кроммер, М. Линднер, Д. Михайлович [и др.]. – Москва : Издательство «АСТ», 2021. – 320 с.
8. Никитин, Н. С. Современные тенденции информатизации общества / Н. С. Никитин, И. Н. Смирнова // Естественные, математические и технические науки. Образование. Технологии. Инновации : материалы Всероссийской научно-практической студенческой конференции, Липецк, 08–12 апреля 2024 года. – Липецк : Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2024. – С. 97–100. – EDN LGTLWI.
9. Селезнева, О. В. Единая информационно-образовательная среда для экологической подготовки военнослужащих / О. В. Селезнева, И. Н. Пушкарева, И. З. Кузьяев // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 3. – С. 126–134. – EDN XRAVQO.
10. Селезнева, О. В. Цифровизация общества и будущее образования в представлении курсанта военного вуза / О. В. Селезнева // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023) : сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Москва, 16–17 ноября 2023 года. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2023. – С. 795–800. – EDN KRFVLU.
11. Селезнева, О. В. Экологическая подготовка специалиста в условиях цифровой трансформации образовательно-профессионального пространства / О. В. Селезнева // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 3. – С. 334–343. – EDN NQWUGE.
12. Шестакова, И. Г. Новая роль технологической составляющей в социальной реальности эпохи цифрового транзита / И. Г. Шестакова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. – 2022. – Т. 38, № 2. – С. 242–253. – DOI: 10.21638/spbu17.2022.208. – EDN EHMWDP.
13. Johnson, S. Interface Culture. Wie neue Technologien Kreativität und Kommunikation verändern / S. Johnson. – Stuttgart : Klett-Cotta, 1999. – URL: https://openlibrary.org/works/OL2668637W/Interface_Culture._Wie_neue_Technologien_Kreativität_und_Kommunikation_verändern (mode of access: 25.03.2024).
14. Moiseeva, L. V. The role of digital technologies in supporting the educational process during COVID-19 pandemic: Territorial analysis and pedagogical adaptations in Kazakhstan / L. V. Moiseeva, A. Mukhiyadin // Science. Education. Practice. Proceedings of the International Science Conference. – Delhi, 2024. – P. 28–36.

REFERENCES

1. Borzov, A. S., Lankina, M. P. (2024). Formirovanie kriticheskogo myshleniya u studentov srednego professional'nogo obrazovaniya v protsesse obucheniya fizike: metodicheskiy aspekt = The formation of critical thinking among students of secondary vocational education in the process of teaching physics: A methodological aspect. *Pedagogical Education in Russia*, 1, 84–91. EDN EZMXHP.
2. Boen, U. (2018). Vysshee obrazovanie v tsifrovuyu epokhu = Higher education in the digital age. – Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 224 p.

3. Gianelli, M. (2018). Elektronnoe obuchenie v teorii, praktike i issledovaniyakh (per. s angl.) = Electronic learning in theory, practice and research (translated from English). *Educational Issues*, 4, 81–98. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-4-81-98. EDN YQDRSH.
4. Zhdanko, T. A. (2010). Kharakteristika obrazovatel'no-professional'nogo prostranstva vuza = Characteristics of the educational and professional space of the university. *Bulletin of the Moscow University. Series 20: Pedagogical Education*, 1, 42–48. DOI: 10.51314/2073-2635-2010-1-42-48. EDN MSTIYN.
5. Sardak, L. V., Slepukhin, A. V., Zaripov, A. I., Khadeev, A. R. (2025). Ispol'zovanie neyrosetey dlya formirovaniya metapredmetnykh rezul'tatov obucheniya shkol'nikov = The use of neural networks for the formation of metasubject learning outcomes for schoolchildren. *Pedagogical Education in Russia*, 2, 144–156. EDN TTNDYN.
6. Moiseeva, L. V., Selezneva, O. V. (2024). Tsifrovaya ekosistema obrazovatel'no-professional'nogo prostranstva vuza: teoretiko-metodicheskie aspekty voennogo obrazovaniya = The digital ecosystem of the educational and professional space of the university: Theoretical and methodological aspects of military education. *Innovative Scientific Modern Academic Research Trajectory (INSIGHT)*, 2(18), 165–182. DOI: 10.17853/2686-8970-2024-2-165-182. EDN XLDTFF.
7. Krommer, A., Lindner, M., Mikhailovich, D. et al. (2021). Navigator po tsifrovomu obrazovaniyu = Navigator on digital education. Moscow: AST Publishing House, 320 p.
8. Nikitin, N. S., Smirnova, I. N. (2024). Sovremennye tendentsii informatizatsii obshchestva = Modern trends in informatization of society. *Natural, mathematical and technical sciences. Education. Technologies. Innovations*, 97–100. Lipetsk: Lipetsk State Pedagogical University named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky. EDN LGTLWI.
9. Selezneva, O. V., Pushkareva, I. N., Kuzyaev, I. Z. (2023). Edinaya informatsionno-obrazovatel'naya sreda dlya ekologicheskoy podgotovki voennosluzhashchikh = Unified information and educational environment for environmental training of military personnel. *Pedagogical Education in Russia*, 3, 126–134. EDN XRAVQO.
10. Selezneva, O. V. (2023). Tsifrovizatsiya obshchestva i budushchee obrazovaniya v predstavlenii kursanta voennogo vuza = Digitalization of society and the future of education in the view of a military university cadet. *Digital humanities and technologies in education (DHTE 2023)*, 795–800. Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University. EDN KRFVLU.
11. Selezneva, O. V. (2024). Ekologicheskaya podgotovka spetsialista v usloviyakh tsifrovoy transformatsii obrazovatel'no-professional'nogo prostranstva = Environmental training of a specialist in the context of digital transformation of the educational and professional space. *Pedagogical Education in Russia*, 3, 334–343. EDN NQWUGE.
12. Shestakova, I. G. (2022). Novaya rol' tekhnologicheskoy sostavlyayushchey v sotsial'noy real'nosti epokhi tsifrovogo tranzita = The new role of the technological component in the social reality of the era of digital transit. *Bulletin of Saint Petersburg University. Philosophy and Conflictology*, 38(2), 242–253. DOI: 10.21638/spbu17.2022.208. EDN EHMWDP.
13. Johnson, S. (1999). Interface Culture. Wie neue Technologien Kreativität und Kommunikation verändert. Stuttgart: Klett-Cotta. Available at March 25, 2024 from https://openlibrary.org/works/OL2668637W/Interface_Culture_Wie_neue_Technologien_Kreativität_und_Kommunikation_verändern.
14. Moiseeva, L. V., Mukhiyadin, A. (2024). The role of digital technologies in supporting the educational process during COVID-19 pandemic: Territorial analysis and pedagogical adaptations in Kazakhstan. *Science. Education. Practice. Proceedings of the International Science Conference*, 28–36. Delhi.

УДК 378.016:811.161.1
ББК Ш141.12-9-99+Ш141.12-9-6

ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 5.8.2

Федосеева Анна Вячеславовна,

SPIN-код: 5816-9099

кандидат педагогических наук, доцент кафедры стажировки зарубежных специалистов, Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина; 117485, Россия, г. Москва, ул. Академика Волгина, 6; e-mail: fedoseevaav1524@gmail.com

Труханова Дарья Сергеевна,

SPIN-код: 6618-7339

кандидат филологических наук, доцент кафедры стажировки зарубежных специалистов, Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина; 117485, Россия, г. Москва, ул. Академика Волгина, 6; e-mail: trukhanova.dasha@yandex.ru

**ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННУМУ ДИСКУРСУ
КИТАЙСКИХ СТАЖЕРОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
В РАМКАХ АДАПТАЦИОННОГО КУРСА РОССИЙСКОГО ВУЗА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: российские вузы; китайские студенты; образовательный процесс; методы обучения; письмо; обучение письму; китайские стажеры; письменная коммуникация; письменный дискурс; этноориентированное обучение; русский язык как иностранный

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема обучения письму китайских стажеров филологического профиля в ситуациях общения, актуальных для обучающегося российского вуза. Актуальность исследования обусловлена растущей ролью письменной коммуникации в академической среде российских вузов, вызванной повсеместной цифровизацией образовательного процесса и все более широким распространением цифровых способов коммуникации. В данном контексте особое значение приобретают своевременная разработка методических рекомендаций и адаптация существующих учебных материалов в соответствии с потребностями обучающихся в актуальных условиях языковой и образовательной среды. Цель исследования заключается в определении специфических факторов, затрудняющих обучение письменному общению китайских стажеров в условиях языковой среды, и описании возможных путей решения данной методической задачи. В ходе исследования был проведен обзор научно-методической и учебной литературы, посвященной обучению письму и письменной речи, а также этноориентированному обучению в китайской аудитории. Методами наблюдения и анкетирования был осуществлен сбор данных с последующим анализом коммуникативных потребностей обучающихся и типичных ошибок, допускаемых ими в процессе письменного общения. По итогам исследования были разработаны и апробированы национально ориентированные учебные материалы, а также ряд методических приемов, предлагаемых для обсуждения в данной статье. Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного китайским обучающимся в языковой среде, а также найти свое применение в учебных программах профильных китайских вузов для совершенствования коммуникативной и профессиональной компетенции будущих русистов.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Федосеева, А. В. Обучение письменному дискурсу китайских стажеров филологического профиля в рамках адаптационного курса российского вуза / А. В. Федосеева, Д. С. Труханова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 197–210.

Fedoseeva Anna Vyacheslavovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Specialists' Internship, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

Trukhanova Daria Sergeevna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Foreign Specialists' Internship, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

**TEACHING CHINESE PHILOLOGICAL INTERNS WRITTEN DISCOURSE
WITHIN THE ADAPTATION COURSE AT RUSSIAN UNIVERSITY**

KEYWORDS: Russian universities; Chinese students; educational process; teaching methods; writing; teaching writing; Chinese interns; written communication; written discourse; ethno-oriented learning; Russian as a foreign language

ABSTRACT. The article examines the problem of teaching writing to Chinese interns majoring in philology in communication situations relevant to Russian university students. The relevance of the study is due to the growing role of written communication in the academic environment of Russian universities, caused by the widespread digitalization of the educational process and the increasingly widespread use of digital communication methods. In this context, the timely development of methodological recommendations and adaptation of existing educational materials in accordance with the needs of students are of particular importance in the current conditions of the language and educational environment. The purpose of the study is to identify specific factors that complicate the teaching of written communication skills to Chinese interns in a foreign language environment, and to describe possible ways to solve this methodological problem. The study included a review of scientific, methodological and educational literature devoted to teaching writing and written speech skills, as well as nationally oriented education in the Chinese audience. Using observation and questionnaire methods, data was collected with subsequent analysis of the communicative

needs of students and typical mistakes they make in the process of written communication. Based on the results of the study, nationally oriented teaching materials were designed and tested, as well as a number of methodological techniques were proposed for discussion in this article. The results of the study can be used in the practice of teaching Russian as a foreign language to Chinese students in a language environment, and also find their application in the curricula of specialized Chinese universities to improve the communicative and professional competence of future specialists in Russian studies.

FOR CITATION: Fedoseeva, A. V., Trukhanova, D. S. (2025). Teaching Chinese Philological Interns Written Discourse within the Adaptation Course at Russian University. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 197–210.

Актуальность и проблематика исследования. Повсеместное распространение и диверсификация способов коммуникации в цифровой среде оказывают непосредственное влияние на обучение иностранному языку как средству общения и требуют новых методических решений, направленных на повышение аутентичности учебных материалов и их соответствие реальным коммуникативным потребностям носителей языка и обучающихся. Обучение письму и письменной речи, являясь неотъемлемой частью процесса освоения иностранного языка, нередко рассматривается преподавателями-практиками как сопутствующий вид деятельности, сопровождающий закрепление лексических единиц и грамматических навыков, работу с текстами для чтения и выход в устную речь. Аналогичный взгляд на письмо как вид речевой деятельности присутствует и у многих обучающихся, которые стремятся овладеть языком в первую очередь как средством устной коммуникации, что становится особенно актуальным в условиях обучения в языковой среде. Развитие письменной речи в данном случае представляется необходимым либо в собственно учебных целях: для сдачи тестов и экзаменов, ведения конспектов лекций, написания и защиты квалификационных работ; либо для осуществления деловой коммуникации.

Тем не менее вышеупомянутое развитие цифровой среды повышает роль письменной коммуникации практически во всех сферах взаимодействия: учебной, рабочей, социально-бытовой, научной и др. Инофоны, попадающие в среду изучаемого языка, все чаще сталкиваются с необходимостью письменного общения на разные темы в разных ситуациях и сферах общения, в том числе там, где раньше преимущество оставалось за устной коммуникацией. В академической среде российского вуза эта тенденция также наблюдается: коммуникация с преподавателями и представителями администрации, организаторами учебных, научных и воспитательных мероприятий осуществляется в социальных сетях, мессенджерах, по электронной почте.

Довольно часто обучающиеся оказываются неподготовленными к полноценной письменной коммуникации, поскольку их

предыдущий опыт обучения письму включал в себя письменное выполнение грамматических упражнений и написание учебных сочинений. В связи с этим даже обучающиеся, владеющие языком на достаточно высоком уровне, в условиях языковой среды нуждаются в дополнительной адаптации и методической поддержке, что, на наш взгляд, обуславливает актуальность разработки методических материалов для обучения письменному общению в рамках адаптационного курса в языковой среде и далее на протяжении всего обучения.

Указанная проблема, по нашим наблюдениям, возникает у многих иностранных студентов, изучающих русский язык как в языковой среде, так и за ее пределами. Наблюдения и выводы, представленные в статье, являются обобщением опыта работы с иностранными студентами-русистами из КНР, приезжающими в российские вузы на программы стажировки по принципу включенного обучения, характеризующиеся краткосрочностью и интенсивностью занятий [36, с. 87]. Специфика описанного выше контингента в том, что обучающиеся попадают в новую языковую и академическую среду, имея предшествующий опыт изучения русского языка в вузах своей страны. Большинство обучающихся на момент стажировки являются студентами 3 курса бакалавриата, а некоторые – 2 курса магистратуры. Ожидаемый уровень владения языком обучающихся в начале стажировки – B1 / B1+ (на практике – от A2 до B2), что подразумевает более «плавную» адаптацию в языковой среде, возможность быстрее актуализировать полученные навыки, избежать «лингвокультурного шока», свойственного первому этапу пребывания и обучения в среде¹. Обучающиеся из Китая составляют большой процент среди иностранцев, проходящих стажировку в различных российских вузах. При этом именно данная категория обучающихся имеет специфический опыт получения образования, определяемый лингвометодической традицией китайских вузов: большие группы, необходимость использования определенных учеб-

¹ Орехова И. А. Обучающий потенциал русской языковой среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2004. С. 29–30.

ных пособий, широкое применение грамматико-переводного метода, ориентированность на подготовленную речь с использованием речевых образцов.

Кроме того, практика показывает, что студенты испытывают не только трудности с включением в живую неподготовленную коммуникацию с носителями языка, что в значительной мере предсказуемо, но и проблемы с осуществлением коммуникации в учебной среде, часть которой в настоящее время дублируется или замещается письменным форматом. Общение в учебной среде в данном случае трактуется нами в широком смысле, включая в себя не только непосредственное общение обучающихся с преподавателями, но и опосредованную, письменную коммуникацию с сотрудниками различных подразделений вуза.

Таким образом, возникает проблема актуализации учебных материалов по обучению письму. Цель настоящей работы – определение конкретных методических проблем при обучении письму студентов-стажеров филологического профиля в языковой среде и описание некоторых путей их решения. Поставленная цель разбивается на задачи: анализ коммуникативных потребностей стажеров, определение типичных ошибок обучающихся, анализ существующих учебных материалов, путей их актуализации и приемов работы с ними.

Обзор литературы. Вопросам обучения письменной речи в курсе русского языка как иностранного, а также иностранных языков в целом посвящен достаточно объемный корпус научно-методических работ, в число которых входят классические труды отечественных и зарубежных исследователей, рассматривавших письменную речь как вид речевой деятельности [11; 30], приемы и средства обучения письменной речи [2; 19; 37], классификации жанров письменного общения [24; 38] и мн. др. Большинство заявленных в них теоретических положений находят свое применение и в современной методике и практике преподавания.

Следует отметить и более узко направленные исследования, в которых внимание сосредоточено на специфике отдельных жанров учебного письма и реального письменного общения [8; 9], когнитивном, мотивационном и творческом аспектах обучения письменной речи и продукции письменных высказываний [17; 21].

Все большую актуальность в связи с вышеупомянутыми тенденциями цифровизации учебной и языковой среды приобретают исследования письменной коммуникации в цифровом формате, а также использования цифровых инструментов в учебном процессе. В работах последних лет

значительное внимание уделяется обучению письму в дистанционном формате [31], применению цифровых интерактивных ресурсов в учебной письменной коммуникации [27], использованию корпусных технологий в аудиторной и самостоятельной отработке навыков письменного общения [20].

Обучению китайских студентов посвящены разной глубины исследования российских и китайских лингвистов и методистов, в том числе выполненные в соавторстве, где рассматривается обучение китайских студентов на разных ступенях образования в России и КНР¹ [6; 7; 22; 25; 35].

Исследователи фокусируют внимание на обучении определенным типам дискурсов студентов из КНР². Рассматривается и процесс адаптации студентов из Китая в российских вузах³ [32]. Развитию навыков письма у китайских студентов уделяется внимание в отдельных публикациях и диссертационных исследованиях⁴ [12].

Проведенный обзор теоретических исследований и практико-ориентированных материалов позволяет сделать выводы об актуальных направлениях исследования письменной коммуникации в методическом аспекте, отметить существующие лакуны, в частности обучение письменному цифровому дискурсу китайских обучающихся, владеющих русским языком на уровне А2 и выше, а также использовать имеющиеся данные в наблюдениях и разработке учебных материалов в конкретной названной аудитории.

Методы и материалы. На разных этапах исследования были использованы

¹ Цуншуан Юань. Развитие навыков русской устной речи у студентов-китайцев гуманитарных специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. М.: ГИРЯ им. А. С. Пушкина, 2023. 148 с.; Чжао Юйцзян. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования (на примере китайских учащихся): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М.: РУДН, 2008. 24 с.

² Белоусова И. М. Методика обучения китайских студентов межкультурному деловому общению на русском языке: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М.: МГУ, 2013. 29 с.; Ли Минь. Формирование языковой компетенции китайских студентов при изучении русского языка: типовые ошибки в монологической и диалогической речи и пути их преодоления: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург: УрГПУ, 2011. 23 с.; Тан Хань. Лингвокультурная специфика русско-китайского делового общения: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М.: ГИРЯ им. А. С. Пушкина, 2011. 124 с.; Тихонов В. К. Национально-ориентированное обучение китайских учащихся русской научно-технической терминологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. СПб.: СПбГУ, 2004. 18 с.

³ Ли Сюеюань. Адаптация китайских студентов младших курсов к обучению в вузе: аксиологический подход: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Комсомольск-на-Амуре: АГПУ, 2009. 25 с.

⁴ Ян Лифэн. Обучение китайских студентов письменной монологической речи с использованием современных интерактивных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. М., 2024. 21 с.

различные материалы и методы их анализа. На этапе формулирования проблемы осуществлялось наблюдение за бытовой и академической коммуникацией обучающихся, проводился анализ продуктов речевой деятельности обучающихся (общий объем – 5 775 знаков за 2023–2024 и 2024–2025 уч. г.), исследование существующих методических работ и учебных материалов по обучению письму, а также проводились опросы среди обучающихся (2024–2025 уч. г., 67 студентов из КНР, владеющих русским языком на уровне B1). Далее были разработаны и апробированы таргетированные учебные материалы, после проведения экспериментального обучения были описаны его результаты и сформулированы методические принципы обучения письму обучающихся из КНР, представленные для дальнейшего обсуждения в статье.

Результаты. *Востребованность жанров письменной коммуникации у студен-*

тов-стажеров. Форма и жанры письменной коммуникации, актуальные для рассматриваемой аудитории в языковой среде, в каждом конкретном случае имеют свою специфику, связанную с организацией учебного процесса в том или ином учебном заведении, однако представляется возможным в методических целях определить сферы и типы текстов, актуальные для освоения обучающимися в целом.

В ходе анкетирования, проведенного среди обучающихся 2024–2025 уч. г., респондентам предлагалось выбрать типы текстов, которые они пишут на русском языке *в обычной жизни*. Формулировка вопроса исключала собственно учебные тексты (эссе, домашние задания, упражнения и т. п.), учащимся было предложено несколько вариантов ответа с возможностью множественного выбора, а также открытого ответа / комментария (рис. 1).



Рис. 1. Ответы стажеров на вопрос о типах текстов, актуальных в повседневной письменной коммуникации

Результаты анкетирования позволяют отнести к наиболее «востребованным жанрам» сообщения в мессенджерах и электронные письма преподавателям (73,1% и 65,7% соответственно), сообщения курьерам и водителям такси (64,2%), заявления и объяснительные записки (62,7%), сообщения в мессенджерах друзьям-носителям русского языка (55,2%). Реже всего респонденты используют русский язык для написания комментариев в Интернете к своим фото или к фото, видео и иным видам медиаконтента других людей (19,4% и 26,9% соответственно). Китайские обучающиеся, как правило, используют в этих целях свои национальные социальные сети. Отметим, что большинство респондентов выбрали 2 и более вариантов из предложенного списка,

что свидетельствует о достаточно активном включении студентов в письменную коммуникацию в языковой среде.

Типы текстов, представленные в анкете, можно условно разделить на две группы, принимая во внимание параметры коммуникативной ситуации и способ передачи информации:

- «традиционные» (анкета, заявление, объяснительная записка, научная статья);
- «цифровые» (сообщения в мессенджерах и приложениях, электронные письма).

Большинство жанров, входящих в первую группу, достаточно подробно рассматриваются в учебных пособиях по деловому русскому языку [5; 15; 18]. Форматы заявления и анкеты, безусловно, остаются одной из наиболее распространенных форм

внутривузовской письменной коммуникации между студентами и представителями администрации в широком смысле. В то же время эти жанры активно функционируют в документообороте других государственных учреждений, с которыми регулярно взаимодействуют иностранные студенты, обучающиеся в России (центры государственных услуг, медицинские учреждения и др.). Жанры тезисов, научной статьи и доклада в опросе отметили 41,8% респондентов, однако данный показатель может значительно варьироваться в зависимости от учебного заведения и профиля обучения. Так, в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина иностранные стажеры, достигшие уровня B1+, активно участвуют в научных мероприятиях, организуемых Институтом (конференции, семинары, круглые столы), для стажеров-магистрантов участие в конференции является обязательным пунктом в программе стажировки. Это объясняет необходимость овладения письменной речью научного стиля и частотность ответа соответственно. В нашей работе основное внимание направлено на бытовой, деловой и учебно-деловой дискурсы, поскольку общение иностранных студентов в рамках академической, в строгом смысле, среды требует, на наш взгляд, отдельного рассмотрения.

Однако все большее значение в повседневном письменном общении приобретают цифровые формы коммуникации, имеющие свои характерные особенности. Одной из них является отмечаемая исследователями «гибридизация устного и письменного текста» [3, с. 106], которая проявляется во «вторжении элементов устно-разговорной речи в письменный дискурс, расширении диапазона вариативности в письменной речи, возникновении новых форм нормативности» [14, с. 13]. Наиболее показательными в данном случае являются формат общения в мессенджере с друзьями-носителями языка и отчасти с преподавателем, а также жанр интернет-комментария, менее распространенный среди студентов. Жанр электронного письма преподавателю или другим сотрудникам учебного заведения можно считать промежуточным, поскольку, несмотря на цифровую форму распространения, степень его регламентированности достаточно высока как в русскоязычном письменном общении, так и в иноязычной коммуникации.

Критерием, объединяющим все перечисленные жанры и обуславливающим актуальность их методического рассмотрения, является их преимущественная реализация в условиях языковой среды. На первый взгляд, преобладание цифровых форм коммуникации позволяет говорить о возможности письменного общения на любом язы-

ке из любой точки мира, однако во время обучения в вузах своей страны китайские студенты, как правило, не испытывают необходимости в письменной коммуникации на русском языке ни в одном из указанных жанров. Переписка с русскоязычными преподавателями довольно ограничена. Исключение могут составлять комментарии на русском языке в Интернете, однако результаты опроса свидетельствуют о сравнительно низкой востребованности этого жанра у студентов. Таким образом, попадая в языковую среду, обучающиеся сталкиваются с необходимостью активного включения в письменную коммуникацию в ситуациях, в которых они, несмотря на достаточно высокий уровень владения русским языком, оказываются не готовы общаться на изучаемом языке, не чувствуют уверенности в своих знаниях и сталкиваются с рядом проблем, коммуникативные неудачи могут быть вызваны и собственно языковыми ошибками, и лакунами в социокультурной компетенции.

Трудности овладения письмом студентами-стажерами. Период адаптации в языковой среде, безусловно, является непростым этапом обучения для любого инофона. С одной стороны, для стажеров, имеющих как минимум двухлетний опыт изучения русского языка, адаптационные процессы могут проходить легче, чем, например, на подготовительных факультетах: владение русским языком на базовом уровне и выше позволяет быстрее начать ориентироваться в учебном заведении и городе, решать бытовые проблемы, включиться в общение с носителями языка. С другой стороны, для обучающихся характерно отсутствие актуальных фоновых знаний, так как учебные материалы вне языковой среды зачастую нацелены на формирование общекультурной и страноведческой компетенции, не всегда соотносимой с современными реалиями. Для ориентированной на собственные методические традиции китайской системы образования это особенно характерно [34, с. 108]. Кроме того, многие коммуникативные ситуации, как отмечалось ранее, являются для студентов новыми, не отработанными в условно-коммуникативном формате на занятиях. Накладывают отпечаток и упоминавшиеся выше *национальные особенности контингента*. Стоит отметить, что в дальнейшем, после возвращения в свою образовательную систему, многие из ситуаций снова потеряют актуальность, что не способствует повышению мотивации. Все перечисленное в сочетании с возможными коммуникативными неудачами зачастую приводит к постепенной *изоляции от взаимодействия с языковой средой и носителями язы-*

ка и возврату к коммуникации на родном языке внутри привычного сообщества.

В контексте письменной коммуникации в бытовых и учебных ситуациях *снижение мотивации и неуверенность в собственных силах* могут выражаться в регулярном использовании различных сервисов онлайн-перевода и нейросетей при составле-

нии текстов, которые по уровню вполне сильны стажерам и могут быть написаны самостоятельно. Представленные в диаграмме (рис. 2) результаты отражают частотность использования автоматических переводчиков обучающимися в процессе письменного общения на русском языке.

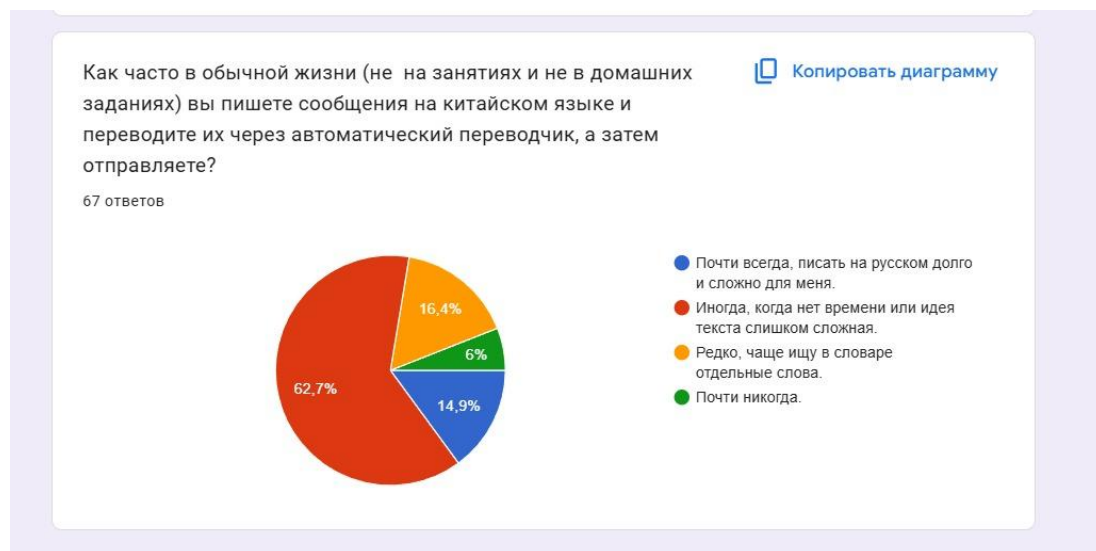


Рис. 2. Ответы стажеров на вопрос об использовании онлайн-переводчиков

Большинство респондентов отмечают, что прибегают к помощи автоматических переводчиков в тех случаях, когда идея текста кажется слишком сложной для самостоятельного формулирования, а также в случае нехватки времени. Почти 15% опрошенных признают, что писать по-русски «долго и сложно», в связи с чем они используют переводчик почти всегда. Лишь 6% не используют автоматические переводчики почти никогда. Следует отметить, что исследование было проведено во втором семестре учебного года, когда этап адаптации в языковой среде для большинства обучающихся может считаться пройденным. Кроме того, представляется, что доля использования автоматических переводчиков в начале обучения может быть существенно выше, при этом «сложность идеи текста» зачастую оценивается обучающимися довольно субъективно, поскольку, как было отмечено выше, типичные ситуации письменного общения (отпроситься с занятия, задать вопрос о расписании, узнать домашнее задание или написать сопроводительное письмо / сообщение к заданию, отправленному в электронном виде) не должны вызывать значительных затруднений на уровне A2+ / B1, которым владеет большинство стажеров. К результатам опроса в данном сегменте стоит относиться с долей скептицизма, так как обучающиеся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, по нашим наблюдениям, не всегда готовы делиться с препода-

вателями прямыми ответами на «неудобные» вопросы, боясь выглядеть в глазах преподавателей недостаточно старательными студентами.

Затрудняет обучение письменной речи на гранях бытового, делового и академического типов дискурсов и *недостаток учебных пособий*. Несмотря на регулярное переиздание классических, а также выход новых учебных пособий по письму [8; 13; 16; 26; 29], трудно говорить о том, что учебных материалов для освоения письменной коммуникации достаточно для удовлетворения потребностей обучающихся и преподавателей. Кроме того, зачастую такие пособия, воспринимаемые как узкопрофильные, издаются силами отдельных вузов и не распространяются в профессиональном сообществе, что значительно ограничивает выбор разнообразных учебных материалов.

Перечисленные проблемы нельзя назвать характерными именно для работы с обучающимися из КНР, однако существуют и трудности, наблюдаемые специфически в китайской аудитории. Так, практика обучения стажеров показывает общие затруднения при *переносе полученных навыков из учебной коммуникации в реальную*. Эта проблема чаще рассматривается в контексте обучения говорению и трудностей, которые испытывают обучающиеся при использовании нового языкового материала в речи. Однако при решении коммуникативных задач в письменном общении наблюдается

схожая ситуация. Например, даже после обсуждения и отработки употребления клише различных письменных жанров, в реальной коммуникации сохраняются ошибки: *Уважаемая Дарья Трухановна! Прошу предоставить мне отпуск по причине семейства* (от фамилии преподавателя образуется отчество, а реальная коммуникативная интенция – отпроситься с занятия по семейным обстоятельствам).

К причинам закрепления устойчивых ошибок в реальной коммуникации даже при успешном освоении тех или иных письменных жанров в аудитории, с одной стороны, можно отнести отсутствие привычки устанавливать непосредственную связь между занятием и внеаудиторным общением, вызванное опытом обучения вне языковой среды, а также ориентацию родной образовательной традиции на преимущественно овладение знаниями, но не формирование навыков и развитие умений.

С другой стороны, решение проблемы требует системного подхода и, в случае с письменной речью, не может ограничиваться однократным предъявлением в аудитории шаблонов и моделей, что возвращает нас к проблеме недостатка учебных материалов, не только способных сформировать определенные умения, но и отвечающих требованиям аутентичности, соответствия реальным коммуникативным актам.

Создание таких методических материалов подразумевает не только анализ востребованных в среде обучающихся жанров, но и выявление типичных ошибок, возникающих в процессе письменного общения. На наш взгляд, одним из основных источников этих ошибок является *недостаточно сформированная социокультурная компетенция*, под которой в данном случае понимается «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [1, с. 286].

Нехватка фоновых знаний об образовательной системе и о фреймах коммуникативных событий, как бытовых, так и академических, влияет на появление следующих характерных ошибок:

1) смешение жанров или неверный выбор жанра деловой коммуникации («заявлением» студенты зачастую называют сообщение, в котором просят разрешения уйти с занятия на 20 минут раньше из-за репетиции или, наоборот, предупреждают об опоздании из-за участия в каком-либо мероприятии, а при составлении заявления на

досрочную сдачу экзамена по семейным причинам пишут длинное личное письмо с художественным описанием всех жизненных трудностей);

2) нарушение этикетных норм:

– ошибки в выборе форм обращений: *Здравствуйте, уважаемая Анна Федосеева!; Здравствуйте, Труханова Сергеевна; Привет, Анна Вячеславовна!; Дорогая Дарья Сергеевна* (в заявлении);

– неуместные формы выражения приветствий, прощаний и благодарностей или их использование в жанрах, где они исключаются, например в заявлении: *Заранее спасибо!*;

3) нарушение стилистических норм (смешение стилей: *позвольте покорно отпустить на занятие*);

4) отсутствие необходимой и принятой в русской лингвокультуре эвфемизации, например: *Разрешите мне отпроситься с пары «Современный русский язык», пожалуйста, на третьей паре, потому что у меня сильные менструальные боли и понос*;

5) грамматические ошибки в этикетных клише (*Спасибо большой; Уважаемый Анна Вячеславовна; Прошу прощение; Очень извините*). Интересно отметить, что такой тип ошибок характерен для обучающихся из КНР даже на достаточно высоком уровне владения русским языком;

6) ошибки, связанные с неверной номинацией реалий, недостаточным страноведческим фоном (например, лексема *отпуск* используется при необходимости отпроситься с занятий, неверно используются понятие *больничный* и тематически связанная лексика).

В целом приведенные выше примеры ошибок чаще допускаются в шаблонных частях того или иного жанра письменной коммуникации, правильное написание которых, на первый взгляд, требует скорее запоминания устойчивых формулировок, а не свободного владения русским языком.

Описанные проблемы не решаются в короткие сроки и требуют системного подхода к обучению письменной речи в рамках всего курса (в описываемом случае – десятимесячной стажировки) и создания национально ориентированных учебных материалов с актуальным наполнением как с формальной, так и с содержательной точки зрения (актуальные жанры и примеры из жизни студентов, релевантный лексический и грамматический материал). Рассмотрим подробнее каждое из указанных решений.

Методические рекомендации и специфика учебных материалов. Как отмечалось выше, учащиеся зачастую стремятся к изоляции и уходят от коммуникации на русском языке с другими студентами

и с преподавателем. Создание постоянных стимулов для коммуникации с одногруппниками и преподавателем на русском языке в разных форматах, в том числе в письменной форме в цифровом пространстве, представляется одним из решений описанной проблемы. Этому способствует ведение группового чата, в котором устанавливаются определенные правила. Групповой чат в контексте языкового образования может рассматриваться не только как способ решения организационных вопросов, но и как методический инструмент для сплочения группы. В группе студентов также устанавливаются правила, в каких ситуациях и по какому каналу связи учащиеся пишут преподавателю, принятые правила действуют постоянно. Например, при необходимости пропустить занятие студент пишет сообщение или письмо преподавателю, при пропуске занятия без предупреждения пишется объяснительная, которую нужно отправить по электронной почте, при отправке домашних заданий нужно составлять сопроводительные письма и т. д.

По нашим наблюдениям, учащиеся, ориентированные на учебную коммуникацию и завершение образования в вузах своей страны, теряют мотивацию овладеть письменным дискурсом в тех ситуациях, которые актуальны для обучения в российском вузе. Учащиеся из КНР, в целом мотивированные на развитие коммуникативной компетенции и продолжение образования, парадоксально также не видят связи между учебной коммуникацией (т. е. коммуникацией на занятии), реальной коммуникацией в вузе, связанной с решением разных организационных проблем, и реальной коммуникацией за пределами вуза в разных сферах. Возможно, это связано с особенностями национальной системы языкового образования и подготовки русистов в КНР. В большей степени описанную проблему испытывают учащиеся, заинтересованные в первую очередь именно в получении документа об образовании. Описанная проблема решается лишь постоянной демонстрацией того, как учебная и реальная коммуникация связаны через наглядные примеры. Например, когда учащиеся сообщают о проблемах и собираются идти в деканат, преподаватели обращают внимание на то, какие речевые образцы понадобятся в той или иной ситуации и как с ними работать. Те документы, которые встретят учащиеся в вузе, будут максимально похожи на примеры, рассматривавшиеся на занятиях. Вместе с тем стоит отдавать себе отчет в том, что возможность реальной коммуникации для некоторых студентов не является образовательной целью [4].

Обращение к переводчикам и нейросетям неизбежно среди студентов, это и экономия времени, и экономия усилий для студента. Универсального и абсолютно эффективного приема, который позволил бы снизить количество обращений к автоматическим переводчикам и нейросетям, не может быть обнаружено, технический прогресс стремительно меняет реальность, влияя и на язык, и на образование, в том числе обсуждается обучение использованию новаций в учебном процессе [33]. Вместе с тем для повышения эффективности учебного процесса и развития навыков письма, с нашей точки зрения, следует ограничить использование нейросетей. Реализация такой стратегии представляется возможной только при постоянном и едином для всех преподавателей, работающих с группой, акцентировании внимания стажеров на том, что использование переводчика не является приемлемым ни в учебной коммуникации, ни за пределами аудитории, а также в большинстве случаев очевидно для преподавателя.

Как отмечалось выше, использование автоматических помощников сами студенты склонны связывать с неуверенностью в своих силах. Для купирования хотя бы в некоторой степени этой проблемы представляется целесообразным использование механизма устного опережения, при котором та или иная ситуация прорабатывается устно (в диалогах), а затем используется для создания необходимых текстов в письменных жанрах. Учащиеся осознают, что могут самостоятельно вербализовать ту или иную интенцию, следовательно, не нуждаются в электронном переводчике или словаре. Этот прием также позволяет развивать навыки анализа коммуникативной ситуации, способствует развитию навыка выбора жанра и отбора языковых средств в соответствии с заданными коммуникативными условиями. Также такая работа позволяет продемонстрировать тесную связь устной и письменной коммуникации, которая зачастую не улавливается обучающимися. Кроме того, заметим, что китайские учащиеся часто избегают в учебной коммуникации спонтанной речи, стремясь детально прописывать то, что должно проговариваться спонтанно (монологи, диалоги, даже полилоги, свободные обсуждения и ответы на вопросы, обращенные к группе), что не является эффективным путем ни развития навыков говорения, ни развития навыков письма.

Следующим важным путем оптимизации процесса обучения письму является создание специализированных учебных материалов. В данном случае под таковыми понимаются материалы, позволяющие многократно про-

рабатывать те лексико-грамматические конструкции, в которых учащиеся из КНР совершают ошибки (см. примеры выше), обсуждается тот социокультурный контекст, незнание которого приводит к ошибкам в письменной коммуникации.

Учебные материалы строятся таким образом, что непосредственную работу по анализу текстов разных жанров и написанию собственных текстов предваряют задания, позволяющие учащимся познакомиться с особенностями российской системы образования и конкретного учебного заведения: устройством российского вуза, системой должностей и званий профессорско-преподавательского состава и сотрудников учебного заведения, названиями дисциплин и именами преподавателей, правилами посещения занятий и поведения на занятиях, особенностями размещения расписания и возможными способами связи с преподавателем, а также причинами, по которым допускается связываться с преподавателем тем или иным способом, и др.

У студентов, как правило, имеются некоторые фоновые знания о том, как функционирует российский вуз. Вместе с тем этих знаний недостаточно для успешной коммуникации с преподавателями и представителями администрации. Информация может быть представлена студентам в виде текста об особенностях взаимодействия с преподавателями в российских вузах и вопросов к тексту или в форме коммуникативного задания, где студентам предлагается набор вопросов, которые они могут обсудить сначала в парах и мини-группах, а затем с преподавателем: *Что вы знаете о системе высшего образования в России? Сколько лет нужно учиться в университете и как, чтобы получить диплом? Какие предметы изучает студент филологического факультета? Какие предметы будете изучать вы? Как нужно обращаться к преподавателям? В каких ситуациях студенты обращаются к сотрудникам деканата?* и т. д. Преподаватель корректирует ответы студентов, заполняя выявленные лакуны.

Далее следует работа, нацеленная на развитие навыков письменной коммуникации в актуальных для студента-стажера жанрах. В первую очередь это анкета, заявление, письмо преподавателю, сообщение преподавателю. Работа строится по классической модели:

– предъявление коммуникативной ситуации и коммуникативной задачи через описание ситуации: *Вам надо сообщить преподавателю, что ...; Вам надо написать письмо преподавателю / в деканат о том, что ...; Вам надо написать в общем*

с одноклассниками и преподавателем(ями), что ...; Вам надо сообщить в деканат, что ...;

– предъявление образца: *Прочитайте анкету / заявление / сообщение / письмо, расскажите, почему автор использует этот жанр, что случилось с автором ...;*

– анализ образца с точки зрения структуры, языковых особенностей: *Прочитайте анкету / заявление / сообщение / письмо, выделите смысловые части / определите стиль текста / объясните употребление выделенных слов и конструкций ...;*

– проработка отдельных структурных элементов того или иного жанра: написание обращений и подписей, оформление заявлений, способы выражения причины в официальных ситуациях и др.

Следующий этап работы – составление текста из нескольких предложенных преподавателем вариантов структурных частей. Например, преподаватель описывает коммуникативную ситуацию, а студент «собирает» письмо, выбирая нужное обращение, основную часть и подпись, преподаватель предлагает студенту дополнить текст в каком-либо жанре необходимыми структурными элементами: *Прочитайте описание ситуации и заявление / письмо / сообщение студента, дополните его.*

Затем учащимся предлагается создать собственные тексты. Этот этап работы предваряет обсуждение: *Прочитайте описание ситуации, объясните, какой текст должен написать студент в этой ситуации; Студент должен написать заявление / письмо / сообщение о ..., объясните, из каких частей будет состоять текст, что студенту нужно написать в каждой части.*

Затем учащиеся самостоятельно пишут текст. Однако для обучающихся из КНР даже после длительной работы над тем или иным жанром эта задача довольно сложна. Чаще всего учащиеся копируют удачные образцы с минимальными изменениями, не обращая внимания на то, как именно коммуникативная ситуация задана преподавателем, нарушают стилистические и этикетные нормы, которые только что обсуждались. Студентам трудно создать собственный текст по образцу для аналогичной коммуникативной ситуации.

В связи с этим стоит отдельно сказать о проблеме переноса навыков коммуникации из учебных коммуникативных ситуаций в реальные коммуникативные ситуации. Своеобразной методической аксиомой считается, что в учебных материалах должны быть речевая задача и ситуативность, формирующие условия переноса навыка [28, с. 237]. Однако проблема заключается в том, что определенным типам учащимся, как пока-

зывают наблюдения, требуется дополнительная работа, которая позволяет перенести навыки и умения из учебной коммуникации в реальную, даже если уровень коммуникативной компетенции учащихся довольно высок (например, уровень B2). Китайские учащиеся относятся к этой группе.

Например, сразу после завершения занятия по развитию навыков письменной речи студент, который справился со всеми заданиями в учебной коммуникации, пишет преподавателю сообщение с просьбой отпроситься с занятия и начинает свое сообщение с обращения *Здравствуй, Труханова*, хотя некоторое время назад обучающийся написал учебное сообщение: *Здравствуйте, Дарья Сергеевна! Хотел бы отпроситься с занятия по ...* Или первое домашнее задание, которое нужно отправить преподавателю на почту, может быть отправлено без сопроводительного письма или с написанным с помощью автоматического переводчика письмом, а рассмотренный на занятии вариант сопроводительного письма «*Уважаемая Дарья Сергеевна! Отправляю свое домашнее задание. С уважением, студентка группы КНР-2 Лю Меньси*» использован не будет.

Приведем еще один пример. В 2023–2024 уч. г. группа стажеров-магистрантов работала в рамках адаптационного курса с текстом письма преподавателю о пропуске занятия по болезни, анализировались жанр, языковые клише, работа завершилась созданием собственного письма. При возникновении реальной необходимости в написании аналогичного письма другому преподавателю, работавшему с группой, к изученному образцу обратились только 2 человека из 5. Возможно, это связано и с необходимостью экономить время, однако при опросе студентов никто из них не смог объяснить, почему они не воспользовались образцом. Двое студентов, которые воспользовались образцом, допускали ошибки в выборе обращения.

В таких ситуациях преподавателю приходится корректировать студента и возвращать к ситуации учебной коммуникации. При этом стоит избегать оценки действий студента при обсуждении ошибки. Преподавателю приходится реальную коммуникацию делать учебной. Это целесообразно делать постоянно и системно, когда все преподаватели на всех предметах поступают аналогично. Выстраивание такой работы энергозатратно, потому что в реальной коммуникации студента и преподавателя на первом месте стоит решение прагматической задачи (у студента – отпроситься с занятия, у преподавателя – принять решение и дать задание для отработки пропущенно-

го занятия). Тем более невозможно организовать такую работу, когда обучающийся вступает в письменную коммуникацию с представителями администрации учебного заведения, с другими носителями языка.

Также целесообразно делать акцент на развитии навыков анализа коммуникативной ситуации, что отмечалось выше. При предъявлении текста-образца студентам обычно дается следующая установка: *Прочитайте текст, обратите внимание на его структуру, определите, какая лексика и грамматические конструкции используются в тексте*. Установка «обратите внимание» для обучающихся является сложной. Во-первых, обучающиеся часто не имеют достаточно развитой коммуникативной компетенции для выполнения этого задания. Во-вторых, данная установка требует сознательного подхода, и у обучающихся, привыкших к механическому выполнению заданий, не работает. Работа должна выполняться под контролем преподавателя, каждый элемент текста-образца обсуждается и следом за обсуждением студентам предлагаются контрольные вопросы. Например, учащиеся часто делают ошибки в выборе формы обращения, поэтому именно на обращении стоит акцентировать внимание учащихся: *Почему автор выбрал такую форму? Можно ли написать «Дорогой» в этой ситуации? Какое обращение нужно выбрать, если преподавателя зовут (меняется имя)?*

Вопросы, на которые можно ответить, зачитывая нужные части текста, в меньшей степени развивают навыки лингвопрагматического анализа: *Какие обращения использует автор письма / сообщения? Как автор заканчивает письмо? Какие конструкции используются автором заявления в части, где автор объясняет причину?*

С целью развития навыков лингвопрагматического анализа считаем допустимым предлагать учащимся выполнять задания, в которых требуется исправлять ошибки в текстах, хотя методическое сообщество с осторожностью относится к таким заданиям. Приведем пример: *Объясните, что нужно исправить в сообщении преподавателю студентки Чжан Фейфей*. За заданием следует текст сообщения преподавателю с уже выделенными ошибками разных типов:

Здравствуйте, уважаемая Семёнова!

Меня пригласили в посольство на концерт, поэтому я хотела бы отпроситься у вас с последней пары в среду на следующей неделе. Мне нужно быть в посольстве в 17.00 и нужен час, чтобы доехать, наше занятие заканчивается в 17.10. Таким образом, информирую вас об этом.

Очень вас благодарю.

Следующий шаг – самостоятельный поиск ошибок. Предъявление речевых образцов с установкой на поиск и объяснение коммуникативно незначимых и коммуникативно значимых ошибок вызывает сначала у обучающихся недоумение, однако заставляет вчитываться в текст, а также отложить гаджеты с автоматическими переводчиками. Интересно, что учащиеся стремятся искать ошибки в тех же структурных частях письма, в которых объясняли ошибки при выполнении предыдущего задания, т. е. сначала выполнить задание автоматически.

Важную роль в работе с проблемой переноса навыка, как показывают наблюдения, играет и *развитие навыков самообучения и самоконтроля*. Исправление ошибок преподавателем и обсуждение с учащимися в группе зачастую приводит к тому, что исправления преподавателя не анализируются учащимися, а обсуждение выстраивается между преподавателем и наиболее активными студентами группы. Целесообразно обращение к приемам, благодаря которым учащемуся приходится вовлекаться в работу: поиск и исправление ошибок в местах, отмеченных преподавателем, взаимопроверка с последующим обсуждением (предложением вариантов исправлений, поиском одинаковых или однотипных ошибок) и др. Также эффективной представляется работа со списками для самопроверки. Учащимся, завершившим написание работы, предлагается список вопросов, которые заставляют их повторно обращаться к тексту. Например, учащиеся пишут письмо преподавателю, а затем получают список с вопросами: *В моем письме есть обращение, основная часть и подпись? Я выбрал(а) обращение правильно? Основная часть не получилась слишком длинной или слишком короткой?*

Я объяснил(а) ситуацию? Я проверил окончания? У меня в тексте нет слов для других ситуаций (разговорных? официальных?).

Отметим также, что проблему переноса навыков при работе с китайскими студентами в российских вузах отмечают и преподаватели-предметники. При этом существует мнение, что именно развитие иноязычной коммуникативной компетенции способствует тому, что проблема переноса навыка постепенно нивелируется. Этот вопрос представляется дискуссионным, однако вполне вероятно, что именно погружение в новую образовательную среду с отличными от сложившихся в КНР традициями обучения позволяет студентам сформировать новые паттерны в обучении.

Закключение. Таким образом, анализ современных исследований и учебных материалов показывает, что при обучении иностранных студентов-стажеров остаются лакунарными материалы по развитию навыков и умений письма в ситуациях, актуальных для приезжающих на стажировки в российские вузы студентов. Обнаруживаемая лакуна может быть заполнена путем создания специализированных учебных материалов, а также системной работой с ними. Основная трудность при этом связана с тем, что студентам-стажерам из КНР трудно переносить сформированные навыки и умения в реальную коммуникацию из учебной. Важную роль в переносе навыков играет сознательность. Методически корректно подобранные учебные материалы играют важную роль, однако значительно влияет на развитие навыков письма (и, важно, на развитие способности переноса навыков) то, как выстраивается работа с ними и как именно реализуются заданные в материалах методические установки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство «Икар», 2009. – 448 с. – EDN XQRFIT.
2. Акишина, А. А. Учимся учить : учебное пособие для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – 13-е изд., стер. – Москва : Русский язык. Курсы, 2022. – 256 с.
3. Алтухова, Т. В. Виртуальное общение: новый этап развития письменной коммуникации / Т. В. Алтухова, Н. Б. Лебедева // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2012. – № 1 (49). – С. 105–111. – EDN OWYUDV.
4. Антонова, Ю. А. Национально-психологический портрет китайского студента, изучающего русский язык / Ю. А. Антонова // Филологический класс. – 2022. – Т. 27, № 2. – С. 161–171. – DOI: 10.51762/1FK-2022-27-02-16. – EDN ZJWOMV.
5. Базванова, Т. Н. Бизнес-корреспонденция : пособие по обучению деловому письму / Т. Н. Базванова, Т. К. Орлова. – Москва : Русский язык. Курсы, 2023. – 152 с.
6. Балыхина, Т. М. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16–22. – EDN LSPKXH.
7. Бобрышева, И. Е. Учет национальных лингвометодических традиций в обучении русскому языку иностранцев (на примере Китая) / И. Е. Бобрышева. – Москва : Спутник, 2001. – 113 с.
8. Бузальская, Е. В. Мои первые строки по-русски : пособие по развитию навыков и умений письменной речи : в 2 частях. Ч. I. Введение в письменную речь / Е. В. Бузальская, Н. А. Любимова. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2024. – 96 с.

9. Бузальская, Е. В. Речевой жанр «аннотация к научной статье по лингвистике»: типичные модели реализации / Е. В. Бузальская // Русский язык как иностранный и методика его преподавания. – 2020. – № 31. – С. 3–11. – EDN TJPAVJ.
10. Бузальская, Е. В. Учебное эссе: система упражнений / Е. В. Бузальская // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – № 1. – С. 138–142. – EDN KZFWZH.
11. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В. П. Григорьева, И. А. Зимняя [и др.]. – Москва : Русский язык, 1985. – 116 с.
12. Ворона, О. Н. Трудности преподавания письменной речи русского языка как иностранного китайским обучающимся / О. Н. Ворона // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза : материалы III Межвузовской научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 16 декабря 2021 года. – Санкт-Петербург : Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С. М. Буденного, 2021. – С. 358–364. – EDN LFCFDM.
13. Гельфрейх, П. Г. Пишу и говорю : пособие по развитию навыков письма и говорения для студентов / П. Г. Гельфрейх. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2023. – 228 с.
14. Голев, Н. Д. Русская письменная разговорная речь и ее отражение в быденном метаязыковом сознании участников виртуальной коммуникации / Н. Д. Голев // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2013. – № 5 (25). – С. 12–30. – EDN REJVCV.
15. Колесова, Д. В. Здравствуйте, коллеги! : учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов и аспирантов гуманитарных специальностей / Д. В. Колесова, К. А. Щукина. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2021. – 112 с.
16. Колесова, Д. В. Золотое перо : пособие по развитию навыков письменной речи. Книга для учащегося / Д. В. Колесова, А. А. Харитонов. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2021. – 96 с.
17. Колесова, Д. В. Когнитивные стратегии обучения письменной речи в курсе РКИ / Д. В. Колесова // Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом : сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 23–26 мая 2019 года / главные редакторы Е. В. Дзюба, С. А. Еремина. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2019. – С. 46–49. – EDN ZTKYSV.
18. Котане, Л. В. Русский язык для делового общения : учебное пособие : базовый курс изучения делового русского языка как иностранного / Л. В. Котане. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2014. – 180 с.
19. Крючкова, Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мошинская. – 7-е изд., стер. – Москва : Флинта, 2017. – 477 с.
20. Лебедева, М. Ю. Использование корпусных технологий в курсе письменной речи РКИ / М. Ю. Лебедева, Т. М. Обухова // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 205–215. – EDN APYBND.
21. Макарова, Ю. А. Особенности процесса порождения иноязычного письменного высказывания как творческого процесса / Ю. А. Макарова // Инновационная наука. – 2016. – № 2-4. – С. 81–86. – EDN XRWXOF.
22. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории / Л. Г. Золотых, М. Л. Лаптева, М. С. Кунусова, Т. К. Бардина. – Астрахань : Астраханский государственный университет, 2012. – 91 с. – EDN CXUULJ.
23. Михайлов, А. В. Особенности процесса переноса знаний при обучении китайских студентов математике / А. В. Михайлов // Математика. Компьютер. Образование. МКО-2024. Дубна, Россия, 22–27 января 2024. – Дубна, 2024.
24. Мусницкая, Е. В. Обучение письму (отрывок) / Е. В. Мусницкая // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. – Москва, 1991. – С. 261–270.
25. Новикова, А. К. Преподавание русского языка в Китае: этнометодические и этнокультурные особенности / А. К. Новикова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2011. – № 1. – С. 68–75. – EDN NDBCUP.
26. Овчинникова, Л. Интернет-общение: письма и короткие сообщения : учебное пособие по развитию речи / Л. Овчинникова, И. Мампе. – Москва : Русский язык. Курсы, 2021. – 216 с.
27. Пак, Л. Е. Формирование навыков письменной речи при помощи мобильных приложений / Л. Е. Пак, Е. К. Данилина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 3 (32). – С. 91–94. – DOI: 10.26140/azimut-2020-0903-0018. – EDN YWQOIM.
28. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
29. Пишем по-русски, пишем как русские : учебное пособие / В. А. Ботин, Н. Д. Игнатьева, О. В. Лаврова [и др.] ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2019. – 94 с. – EDN KHSFIW.
30. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под редакцией А. Н. Щукина. – Москва : Русский язык, 2003. – 304 с.
31. Прокопова, И. И. Приемы обучения письменной речи в онлайн-формате на примере диктанта и изложения / И. И. Прокопова, А. В. Федосеева // Русский язык как иностранный в смешанном формате обучения: проблемы и перспективы : материалы международной научно-практической конференции, Москва, 13 февраля 2023 года / под общей редакцией С. А. Вишнякова. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2023. – С. 387–393. – EDN UORZLY.

32. Самохвалова, А. Г. Коммуникативные трудности межкультурного общения китайских и российских студентов / А. Г. Самохвалова, Л. А. Дмитрук // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 4 (109). – С. 86–94. – DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10456. – EDN GEYKCB.
33. Сысоев, П. В. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному / П. В. Сысоев, Е. М. Филиатов // Русистика. – 2024. – Т. 22, № 2. – С. 300–317. – DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317. – EDN SOHSKZ.
34. Чжан, Вэй. Обучение русскому языку в Китае: опыт факультета русского языка Цзилиньского института иностранных языков Хуацяо / Чжан Вэй, Е. В. Лазарева // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 6 (235). – С. 108–114. – EDN PNGDBB.
35. Шевелева, С. И. Учет национальных особенностей студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона при обучении русскому языку как иностранному / С. И. Шевелева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 12 (102). – С. 115–118. – EDN NBPXKR.
36. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 032900 – русского языка и литературы (ДПП.ДС.032906 – русский язык как иностранный) / А. Н. Щукин. – Москва : Высшая школа, 2003. – 333 с. – EDN QQPTFN.
37. Harmer, J. How to teach writing / J. Harmer. – Harlow, UK : Pearson Longman, 2004. – 160 p.
38. Hedge, T. Writing / T. Hedge. – Oxford : Oxford University Press, 1988. – 167 p.

REFERENCES

1. Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* = A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). Moscow: Ikar Publishing House, 448 p. EDN XQRFTT.
2. Akishina, A. A., Kagan, O. E. (2022). *Uchimsya učit' = Learning to teach*. 13th edition. Moscow: Russian Language. Courses, 256 p.
3. Altukhova, T. V., Lebedeva, N. B. (2012). *Virtual'noe obshchenie: novyy etap razvitiya pis'mennoy komunikatsii* = Virtual communication: A new stage in the development of written communication. *Bulletin of Kemerovo State University*, 1(49), 105–111. EDN OWYUDV.
4. Antonova, Yu. A. (2022). *Natsional'no-psikhologicheskii portret kitayskogo studenta, izuchayushchego russkiy yazyk* = National psychological portrait of a Chinese student studying Russian. *Philological Class*, 27(2), 161–171. DOI: 10.51762/1FK-2022-27-02-16. EDN ZJWOMV.
5. Bazvanova, T. N., Orlova, T. K. (2023). *Biznes-korrespondentsiya* = Business correspondence. Moscow: Russian Language. Courses, 152 p.
6. Balykhina, T. M., Zhao Yujiang. (2009). *Kakie oni, kitaytsy? Etnometodicheskie aspekty obucheniya kitaytsev russkomu yazyku* = What are the Chinese like? Ethnomethodic aspects of teaching Chinese Russian. *Higher Education Today*, 5, 16–22. EDN LSPKXH.
7. Bobrysheva, I. E. (2001). *Uchet natsional'nykh lingvometodicheskikh traditsiy v obuchenii russkomu yazyku inostrantsev (na primere Kitaya)* = Consideration of national linguistic and methodological traditions in teaching Russian to foreigners (using the example of China). Moscow: Sputnik Publishing House, 113 p.
8. Buzalskaya, E. V., Lyubimova, N. A. (2024). *Moi pervye stroki po-russki: v 2 chastyakh. Ch. I. Vvedenie v pis'mennuyu rech'* = My first lines in Russian, in 2 parts. Part I. An introduction to writing. 3rd edition. Saint Petersburg: Zlatoust Publishing House, 96 p.
9. Buzalskaya, E. V. (2020). *Rechevoy zhanr «annotatsiya k nauchnoy stat'e po lingvistike»: tipichnye modeli realizatsii* = The speech genre “abstract to a scientific article on linguistics”: Typical models of implementation. *Russian as a Foreign Language and Methods of Teaching It*, 31, 3–11. EDN TJPAVJ.
10. Buzalskaya, E. V. (2010). *Uchebnoe esse: sistema uprazhneniy* = Educational essay: The exercise system. *Scientific Problems of Humanitarian Research*, 1, 138–142. EDN KZFWZH.
11. Grigorieva, V. P., Zimnyaya, I. A. et al. (1985). *Vzaimosvyazannoe obuchenie vidam rechevoy deyatel'nosti* = Interconnected learning by types of speech activity. Moscow: Russian Language, 116 p.
12. Vorona, O. N. (2021). *Trudnosti prepodavaniya pis'mennoy rechi russkogo yazyka kak inostrannogo kitayskim uchayushchimsya* = Difficulties in teaching written Russian as a foreign language to Chinese students. *Russian language in the multiethnic educational space of a military university*, 358–364. Saint Petersburg: Military Academy of Communications named after Marshal of the Soviet Union S. M. Budenny. EDN LFCFDM.
13. Gelfreich, P. G. (2023). *Pishu i govoryu* = I write and speak. Saint Petersburg: Zlatoust Publishing House, 228 p.
14. Golev, N. D. (2013). *Russkaya pis'mennaya razgovornaya rech' i ee otrazhenie v obydennom metazykovom soznanii uchastnikov virtual'noy komunikatsii* = Russian written colloquial speech and its reflection in the everyday metalanguage consciousness of participants in virtual communication. *Bulletin of Tomsk State University. Philology*, 5(25), 12–30. EDN REJVCV.
15. Kolesova, D. V., Shchukina, K. A. (2021). *Zdravstvuyte, kollegi!* = Hello, colleagues! Saint Petersburg: Zlatoust Publishing House, 112 p.
16. Kolesova, D. V., Kharitonov, A. A. (2021). *Zolotoe pero* = The golden feather. Saint Petersburg: Zlatoust Publishing House, 96 p.
17. Kolesova, D. V. (2019). *Kognitivnye strategii obucheniya pis'mennoy rechi v kurse RKI* = Cognitive strategies for teaching written language in the course of Russian as a foreign language. *Cognitive strategies of philological education in Russia and abroad*, 46–49. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. EDN ZTKYSV.
18. Kotane, L. V. (2014). *Russkiy yazyk dlya delovogo obshcheniya* = Russian for business communication. Saint Petersburg: Zlatoust Publishing House, 180 p.

19. Kryuchkova, L. S., Moshchinskaya, N. V. (2017). *Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* = Practical methods of teaching Russian as a foreign language. 7th edition. Moscow: Flinta Publishing House, 477 p.
20. Lebedeva, M. Yu., Obukhova, T. M. (2024). Ispol'zovanie korpusnykh tekhnologiy v kurse pis'mennoy rechi RKI = The use of corpus technologies in the course of written speech of Russian as a foreign language. *Pedagogical Education in Russia*, 4, 205–215. EDN APYBND.
21. Makarova, Yu. A. (2016). Osobennosti protsessa porozhdeniya inoyazychnogo pis'mennogo vyskazyvaniya kak tvorcheskogo protsessa = Features of the process of generating a foreign-language written statement as a creative process. *Innovative Science*, 2-4, 81–86. EDN XRWXOF.
22. Zolotykh, L. G., Lapteva, M. L., Kunusova, M. S., Bardina, T. K. (2012). Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v kitayskoy auditorii = Methods of teaching Russian as a foreign language in a Chinese classroom. Astrakhan: Astrakhan State University, 91 p. EDN CXUULJ.
23. Mikhailov, A. V. (2024). Osobennosti protsessa perenosa znaniy pri obuchenii kitayskikh studentov matematike = Features of the knowledge transfer process in teaching Chinese students mathematics. *Mathematics. Computer. Education*. Dubna.
24. Musnitskaya, E. V. (1991). Obuchenie pis'mu (otryvok) = Teaching writing (excerpt). *General methods of teaching foreign languages*, 261–270. Moscow.
25. Novikova, A. K. (2011). Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae: etnometodicheskie i etnokul'turnye osobennosti = Teaching Russian in China: Ethnomethodic and ethnocultural features. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Educational Issues: Languages and Specialty*, 1, 68–75. EDN NDBCUP.
26. Ovchinnikova, L., Mampe, I. (2021). Internet-obshchenie: pis'ma i korotkie soobshcheniya = Internet communication: Letters and short messages. Moscow: Russian Language. Courses, 216 p.
27. Pak, L. E., Danilina, E. K. (2020). Formirovanie navykov pis'mennoy rechi pri pomoshchi mobil'nykh prilozheniy = Formation of writing skills using mobile applications. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 9, 3(32), 91–94. DOI: 10.26140/anip-2020-0903-0018. EDN YWQOIM.
28. Passov, E. I., Kuzovleva, N. E. (2010). Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya = Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education. Moscow: Russian Language. Courses, 568 p.
29. Botin, V. A., Ignatieva, N. D., Lavrova, O. V. et al. (2019). Pishem po-russki, pishem kak russkie = Russian writing, we write like Russians. Saint Petersburg: Herzen University, 94 p. EDN KHSFIW.
30. Shchukin, A. N. (Ed.). (2003). *Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* = Practical methods of teaching Russian as a foreign language. Moscow: Russian Language, 304 p.
31. Prokopova, I. I., Fedoseeva, A. V. (2023). Priemy obucheniya pis'mennoy rechi v onlayn-formate na primere diktanta i izlozheniya = Methods of teaching written speech in online format using dictation and presentation as an example. *Russian as a foreign language in a mixed learning format*, 387–393. Moscow: Moscow Pedagogical State University. EDN UORZLY.
32. Samokhvalova, A. G., Dmitruk, L. A. (2019). Kommunikativnye trudnosti mezhkul'turnogo obshcheniya kitayskikh i rossiyskikh studentov = Communicative difficulties of intercultural communication between Chinese and Russian students. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 4(109), 86–94. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10456. EDN GEYKCB.
33. Sysoyev, P. V., Filatov, E. M. (2024). Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu = Artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language. *Russian Language Studies*, 22(2), 300–317. DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317. EDN SOHSKZ.
34. Zhang, Wei, Lazareva, E. V. (2012). Obuchenie russkomu yazyku v Kitae: opyt fakul'teta russkogo yazyka Tszilin'skogo instituta inostrannykh yazykov Khuatsyao = Russian language teaching in China: The experience of the Russian Language Faculty of the Jilin Huqiao Institute of Foreign Languages. *Russian Language Abroad*, 6(235), 108–114. EDN PNGDBB.
35. Sheveleva, S. I. (2010). Uchet natsional'nykh osobennostey studentov iz stran Aziatsko-Tikhookeanskogo regiona pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu = Consideration of national characteristics of students from the countries of the Asia-Pacific region when teaching Russian as a foreign language. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 12(102), 115–118. EDN NBPXKR.
36. Shchukin, A. N. (2003). Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo = Methods of teaching Russian as a foreign language. Moscow: Vysshaya shkola Publishing House, 333 p. EDN QQPTFN.
37. Harmer, J. (2004). How to teach writing. Harlow, UK: Pearson Longman, 160 p.
38. Hedge, T. (1988). Writing. Oxford: Oxford University Press, 167 p.

УДК 378.016:811.581
ББК Ш171.1-9-99

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.7

Чжан Лиин,

SPIN-код: 3045-3001

аспирант кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: 1520889747@qq.com

Корнеева Лариса Ивановна,

SPIN-код: 9252-5828

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: l.i.korneeva@urfu.ru

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В БИЗНЕС-СРЕДЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: китайский язык как иностранный; методика преподавания китайского языка; бизнес-среда; эффективные методы обучения; специализированные учебные материалы; коммуникативная практика; деловые сценарии; деловая коммуникация

АННОТАЦИЯ. В статье представлено исследование эффективных методов обучения китайскому языку как иностранному в бизнес-среде. Исследовательские выводы указывают на важность использования специализированных учебных материалов, активной коммуникативной практики и интеграции деловых сценариев для достижения успеха при обучении китайскому языку в контексте деловых коммуникаций. Проведенное исследование выявило, что использование специализированных учебных материалов играет ключевую роль в эффективном обучении китайскому языку в бизнес-среде. Материалы, разработанные специально для этой цели, помогают студентам усвоить не только языковые навыки, но и особенности деловой лексики и фразеологии. Кроме того, активная коммуникативная практика считается важным фактором успеха при изучении китайского языка в деловой среде. Групповые дискуссии, ролевые игры и практические упражнения обеспечивают студентам возможность применять языковые навыки в реальных деловых ситуациях. Такой практический опыт способствует развитию уверенности и навыков эффективного общения на китайском языке. Важным аспектом эффективного обучения китайскому языку в деловой среде является интеграция деловых сценариев. Это позволяет студентам понять контекст деловых коммуникаций и особенности общения в бизнес-сфере. Работа с реальными деловыми ситуациями и задачами помогает развить навыки принятия решений, адаптации к новым условиям и эффективного взаимодействия на китайском языке.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Чжан, Лиин. Эффективные методы обучения китайскому языку как иностранному в бизнес-среде / Чжан Лиин, Л. И. Корнеева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 211–215.

Zhang Liying,

Postgraduate Student of Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Korneeva Larisa Ivanovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

EFFECTIVE METHODS OF TEACHING CHINESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN A BUSINESS ENVIRONMENT

KEYWORDS: Chinese as a foreign language; methods of teaching Chinese; business environment; effective teaching methods; specialized teaching materials; communicative practice; business scenarios; business communication

ABSTRACT. In the article explores effective methods of teaching Chinese as a foreign language in a business environment. The research findings clearly indicate the importance of using specialized learning materials, engaging in communicative practice, and integrating business scenarios to achieve success in learning Chinese within the context of business communication. The conducted research has revealed that the use of specialized learning materials plays a key role in effective Chinese language learning in a business setting. These materials, specifically designed for this purpose, assist students in acquiring not only language skills but also the nuances of business vocabulary and idiomatic expressions. Furthermore, active communicative practice is considered a crucial factor for success in learning Chinese in a business environment. Group discussions, role-playing, and practical exercises provide students with opportunities to apply their language skills in real business situations. Such practical experience contributes to the development of confidence and effective communication skills in Chinese. An important aspect of effective Chinese language learning in a business environment is the integration of business scenarios. This allows students to understand the context of business communication and the peculiarities of interacting within the business sphere. Working with realistic business situations and tasks helps develop decision-making skills, adaptability to new circumstances, and effective interaction in Chinese.

FOR CITATION: Zhang, Liying, Korneeva, L. I. (2025). Effective Methods of Teaching Chinese as a Foreign Language in a Business Environment. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 211–215.

В современном международном бизнесе все большее значение приобретает знание иностранных языков, особенно в контексте развивающихся экономических регионов, таких как Китай. Китайская экономика продолжает демонстрировать высокие темпы роста, что приводит к увеличению числа деловых связей между китайскими и иностранными компаниями. В связи с этим спрос на эффективные методы обучения китайскому языку как иностранному в бизнес-среде становится все более актуальным.

Изучение китайского языка в контексте деловой среды требует особого подхода, учитывающего специфические потребности и цели бизнес-профессионалов. Согласно исследованию Ц. Ли, «успешное обучение китайскому языку в бизнес-среде требует не только овладения языковыми навыками, но и понимания культурных особенностей и коммуникативных стратегий, используемых в деловых ситуациях» [8, с. 42]. Это указывает на необходимость разработки специальных методов и подходов, которые учитывают деловые аспекты и особенности коммуникации.

В рамках исследования китайского языка как иностранного существует широкий спектр методов и подходов. Однако не все из них могут быть эффективными в контексте деловой среды. Именно поэтому предметом данного исследования является изучение эффективных методов обучения китайскому языку как иностранному в бизнес-среде.

Целью исследования являются выявление и анализ методов, которые могут помочь бизнес-профессионалам освоить китайский язык и улучшить коммуникативные навыки в деловой среде. Это позволит разработать рекомендации и ресурсы для преподавателей и студентов, которые заинтересованы в изучении китайского языка для целей бизнеса.

Изучение китайского языка как иностранного требует понимания его особенностей и уникальных аспектов. Китайский язык отличается от западных языков во многих аспектах, включая письменность, грамматику и фонетику. Согласно исследованию Ц. Ли, «система письма является одним из самых сложных аспектов китайского языка, особенно для иностранных учащихся» [8, с. 44]. Письменность китайского языка основана на иероглифах, каждый из которых представляет собой отдельное слово или концепцию. Это требует усвоения большого числа символов и их сочетаний.

Кроме того, грамматика китайского

языка отличается от грамматики западных языков. Китайский язык не имеет множества грамматических правил, склонений и спряжений, что делает его более гибким и менее сложным в изучении. Однако для иностранных учащихся может быть сложно привыкнуть к новым структурам предложений и логике языка [6].

Фонетика также представляет сложность для иностранных учащихся. Китайский язык имеет особую систему тонов, где изменение тона влияет на значение слова. Это требует точности в произношении и различении тонов, что может быть сложным для носителей других языков [12].

Существует несколько подходов к обучению китайскому языку как иностранному. Традиционный подход фокусируется на усвоении грамматических правил, словарного запаса и письменности [11]. В этом случае обучающиеся уделяют большое внимание изучению основных грамматических конструкций и китайских иероглифов. Однако данный подход может быть недостаточно эффективным для обучения китайскому языку в бизнес-среде, так как не учитывает специфические потребности и цели профессионалов.

Более эффективным является коммуникативный подход к обучению китайскому языку. В рамках этого подхода акцент делается на развитии устной и письменной коммуникации, а также на практическом использовании языка в реальных ситуациях. Ли Янь подчеркивает, что коммуникативная методика позволяет обучающимся развивать навыки ведения деловых переговоров, письменной корреспонденции и устного представления в деловой среде [9]. Этот подход активно использует ролевые игры, симуляции и практические задания, чтобы обучающиеся могли применять свои языковые навыки в реальных деловых ситуациях.

Для эффективного обучения китайскому языку в бизнес-среде также важно учесть особенности культуры и деловой этики в Китае. Согласно исследованию М. Чжан, «понимание культурных норм и ценностей помогает бизнес-профессионалам эффективно взаимодействовать с китайскими партнерами и клиентами» [13, с.92]. Включение в учебный процесс культурных аспектов и деловой этики поможет обучающимся лучше понять и адаптироваться к деловой среде Китая.

Обучение китайскому языку в бизнес-среде является сложным и многоаспектным процессом, требующим применения специальных методов и подходов [4]. Профессионалы в области бизнеса, стремящиеся овла-

деть китайским языком, должны учитывать свои специфические потребности и цели, чтобы достичь успеха в бизнес-коммуникациях и эффективно взаимодействовать с китайскими партнерами и клиентами.

Ван Гопин подчеркивает важность использования специализированных учебных материалов и ресурсов при обучении деловому китайскому языку и отмечает, что специализированные учебники и материалы помогают обучающимся овладеть основными деловыми терминами, фразами и коммуникативными стратегиями. Такие материалы могут включать деловые сценарии, примеры писем, отчетов и презентаций, а также упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков в деловой среде [1].

Одним из ключевых аспектов эффективного обучения китайскому языку в бизнес-среде являются коммуникативная практика и иммерсия в языковой среде. Ли Янь подчеркивает, что практическое применение языка в реальных деловых ситуациях способствует развитию устной и письменной коммуникации. Организация ролевых игр, симуляций и практических заданий, которые отражают реальные деловые ситуации, помогает обучающимся применять свои языковые навыки и развивать уверенность в использовании китайского языка в деловой среде [9].

Кроме того, иммерсия в языковую среду может быть полезной стратегией для обучения китайскому языку. По мнению М. Чжан, погружение в китайскую языковую и культурную среду помогает обучающимся быстрее адаптироваться к особенностям языка и лучше понимать культурные нюансы [13]. Посещение Китая или участие в языковых программах, предлагающих практику в реальной китайской бизнес-среде, может значительно усилить языковой прогресс и понимание деловых процессов.

Ц. Ли подчеркивает значимость интеграции деловых сценариев и задач в учебный процесс обучения китайскому языку в бизнес-среде. Автор отмечает, что «представление реальных деловых сценариев и задач помогает обучающимся применять свои знания и навыки в контексте деловых ситуаций» [8, с. 49]. Примерами таких сценариев являются проведение переговоров, составление деловых писем, участие в конференциях и презентациях. Решение деловых задач на китайском языке помогает обучающимся развивать практическую грамотность и применять языковые навыки в реальных бизнес-ситуациях.

Анализ литературы показывает, что использование специализированных учебных материалов и ресурсов является одним из

ключевых факторов успешного обучения деловому китайскому языку. Это позволяет обучающимся овладеть не только основными деловыми терминами и фразами, но и коммуникативными стратегиями. Специализированные учебники и материалы предлагают разнообразные деловые сценарии и упражнения, которые помогают обучающимся применять языковые навыки в реальных деловых ситуациях.

Коммуникативная практика и иммерсия в языковую среду существенно способствуют развитию устной и письменной коммуникации на китайском языке в бизнес-среде [2]. Практическое применение языка в реальных деловых ситуациях позволяет обучающимся улучшить свои коммуникативные навыки и развить уверенность в использовании китайского языка в бизнес-контексте. Организация ролевых игр, симуляций и практических заданий является эффективным методом для достижения этих целей.

Интеграция деловых сценариев в учебный процесс обучения деловому китайскому языку способствует эффективности обучения и развитию практических навыков коммуникации. Также важным фактором успеха является интеграция задач, которые позволяют студентам применять свои знания в реальных деловых ситуациях и развивать уверенность в применении языка. Эти два аспекта в совокупности обеспечивают более глубокое понимание и успешное применение делового китайского языка.

Представление реальных деловых ситуаций и задач помогает обучающимся применять свои знания и навыки в практических бизнес-сценариях [8]. Решение деловых задач на китайском языке развивает практическую грамотность и формирует уверенность в реальных деловых ситуациях [7].

Совокупное использование этих методов обучения китайскому языку в бизнес-среде может привести к достижению эффективных результатов. При обучении с использованием специализированных учебных материалов студенты получают доступ к актуальному и релевантному контенту, который отражает специфику деловой среды и коммуникации на китайском языке [3]. Это позволяет им не только развить языковые навыки, но и углубить понимание культурных аспектов, которые являются важными в деловой среде Китая.

Кроме того, активная практика коммуникативных навыков играет важную роль в процессе обучения. Практика различных коммуникативных ситуаций, включая переговоры, презентации и письменную корреспонденцию, позволяет студентам освоить специфические навыки, необходимые для

успешного взаимодействия в бизнес-среде [5]. Практические упражнения и ролевые игры, основанные на реальных деловых ситуациях, помогают студентам улучшить свою коммуникативную компетенцию и научиться эффективно выражать свои идеи и мнения.

Решение реальных деловых задач также является неотъемлемой частью обучения деловому китайскому языку. Интеграция практических задач, которые студенты должны решать, помогает им применить свои знания в практических ситуациях и развить навыки решения проблем в бизнес-контексте [10]. Это способствует развитию уверенности в реальных деловых ситуациях и повышению профессиональной компетентности студентов и деловых профессионалов.

В целом совокупное использование специализированных учебных материалов, активная коммуникативная практика и решение реальных деловых задач способствуют эффективному обучению китайскому языку в бизнес-среде. Эти методы и подходы позволяют студентам и специалистам в бизнес-среде развить языковые навыки, культурную компетенцию и уверенность в коммуникации, что является ключевым фактором успеха в бизнес-коммуникации на китайском языке [9].

В данной статье были рассмотрены эффективные методы обучения китайскому языку как иностранному в бизнес-среде. Исследования показывают, что использование специализированных учебных материалов и ресурсов, коммуникативная практика и иммерсия в языковую среду, а также интеграция деловых сценариев и задач яв-

ляются важными составляющими успешного обучения.

Использование специализированных учебных материалов и ресурсов позволяет обучающимся овладеть не только основными деловыми терминами и фразами, но и коммуникативными стратегиями, необходимыми в бизнес-среде. Коммуникативная практика и иммерсия в языковую среду способствуют развитию устной и письменной коммуникации на китайском языке в реальных деловых ситуациях. Интеграция деловых сценариев и задач помогает обучающимся применять свои знания и навыки в практических бизнес-ситуациях.

Применение этих методов требует тщательного планирования и структурирования учебного процесса. Важно учесть особенности учащихся, их потребности и цели обучения, чтобы создать оптимальные условия для эффективного усвоения китайского языка в бизнес-среде.

Дальнейшие исследования в этой области могут включать разработку новых учебных материалов, адаптированных к деловым потребностям, а также исследование эффективности различных коммуникативных практик и стратегий обучения. Также важно учитывать различные культурные аспекты при обучении китайскому языку в бизнес-среде.

В целом эффективные методы обучения китайскому языку в бизнес-среде способствуют развитию языковых навыков, коммуникативной компетенции и культурного понимания, что является важным для успеха в современном деловом мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван, Гопин. Культурные различия и межкультурная коммуникация / Ван Гопин // Форум науки. – Хубэй : Институт экономики провинции Хубэй, 2007.
2. Ван, С. Практика в обучении китайскому языку в бизнес-среде / С. Ван // Журнал международных исследований в области бизнеса и социальных наук. – 2021. – № 6 (2). – С. 78–90.
3. Волков, К. В. Современные методики обучения китайскому языку: анализ практического опыта / К. В. Волков // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 4-2. – С. 96–99. – EDN YNUNRR.
4. Гурулева, Т. Л. Практический курс речевого общения на китайском языке / Т. Л. Гурулева. – Москва : Восточная книга, 2016. – 448 с.
5. Гурулева, Т. Л. Интерактивные методы в обучении китайскому языку / Т. Л. Гурулева // Язык. Коммуникация. Перевод : материалы X Международной научной конференции по актуальным проблемам языка и коммуникации / под общ. ред. Н. В. Иванова. – Москва : ИД «Международные отношения», 2016. – С. 384–394.
6. Кирюхина, Л. В. Грамматические исследования в китайском языкознании / Л. В. Кирюхина // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2014. – № 1 (26). – С. 204–208. – EDN SNEIHJ.
7. Левченко, В. А. Организация обучения письменному деловому общению на китайском языке в профессиональной подготовке бакалавров-лингвистов / В. А. Левченко // Вестник Вятского государственного университета. – 2024. – № 1 (151). – С. 100–107. – DOI: 10.25730/VSU.7606.24.011. – EDN CFSGXH.
8. Ли, Ц. Обучение деловому китайскому языку: основные стратегии и подходы / Ц. Ли // Журнал международных исследований. – 2018. – № 5 (2). – С. 41–52.
9. Ли, Я. Анализ лингвистических особенностей в бизнес-коммуникации на китайском и русском языках / Я. Ли, Л. П. Халяпина // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 4. – С. 187–192. – EDN JBJNDV.

10. Назарова, С. А. Современное состояние обучения китайскому языку: анализ действующих учебных программ и учебно-методической литературы / С. А. Назарова // Современные востоковедческие исследования. – 2019. – Т. 1, № 1. – С. 21–23. – EDN SFATIV.
11. Пирожкова, А. О. Традиционные методы обучения иностранному языку в общеобразовательной школе / А. О. Пирожкова, Э. Д. Кубединова // Теория и практика современной науки. – 2016. – № 6-2 (12). – С. 786–792. – EDN WKRPRX.
12. Спешнев, Н. А. Введение в китайский язык. Фонетика и разговорный язык / Н. А. Спешнев. – Санкт-Петербург : КАРО, 2016. – 256 с.
13. Чжан, М. Культурные аспекты в обучении деловому китайскому языку / М. Чжан // Журнал международных исследований в области бизнеса и социальных наук. – 2019. – № 2 (1). – С. 89–102.
14. Чудайкина, Г. М. Ролевые игры в обучении иностранным языкам: теория и практика / Г. М. Чудайкина, Н. Ю. Логина, В. В. Костоварова // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2017. – Т. 11, № 4. – С. 82–92. – DOI: 10.22412/1999-5644-11-4-11. – EDN TAHPRB.

REFERENCES

1. Wang, Goping. (2007). Kul'turnye razlichiya i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Cultural differences and intercultural business communication. *Science Forum*. Hubei: Hubei University of Economics.
2. Wang, S. (2021). Praktika v obuchenii kitayskomu yazyku v biznes-srede = Practical training in teaching Chinese in a business environment. *Journal of International Research in Business and Social Sciences*, 6(2), 78–90.
3. Volkov, K. V. (2017). Sovremennye metodiki obucheniya kitayskomu yazyku: analiz prakticheskogo opyta = Modern methods of teaching Chinese: Analysis of practical experience. *International Journal of Experimental Education*, 4-2, 96–99. EDN YNUNRR.
4. Guruleva, T. L. (2016). Prakticheskiy kurs rechevogo obshcheniya na kitayskom yazyke = A practical course in Chinese oral communication. Moscow: Vostochnaya kniga Publishing House, 448 p.
5. Guruleva, T. L. (2016). Interaktivnye metody v obuchenii kitayskomu yazyku = Interactive methods in teaching Chinese. *Language. Communication. Translation*, 384–394. Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya Publishing House.
6. Kiryukhina, L. V. (2014). Grammaticheskie issledovaniya v kitayskom yazykoznanii = Grammatical studies in Chinese linguistics. *Bulletin of Irkutsk State Linguistic University*, 1(26), 204–208. EDN SNEIHJ.
7. Levchenko, V. A. (2024). Organizatsiya obucheniya pis'mennomu delovomu obshcheniyu na kitayskom yazyke v professional'noy podgotovke bakalavrov-lingvistov = Organization of teaching written business communication in Chinese within the professional training of linguistics bachelors. *Bulletin of Vyatka State University*, 1(151), 100–107. DOI: 10.25730/VSU.7606.24.011. EDN CFSGXH.
8. Li, C. (2018). Obuchenie delovomu kitayskomu yazyku: osnovnye strategii i podkhody = Teaching business Chinese: Key strategies and approaches. *Journal of International Studies*, 5(2), 41–52.
9. Li, Ya., Khalyapina, L. P. (2020). Analiz lingvisticheskikh osobennostey v biznes-kommunikatsii na kitayskom i russkom yazykakh = Analysis of linguistic features in business communication in Chinese and Russian. *Modern Pedagogical Education*, 4, 187–192. EDN JBJNDV.
10. Nazarova, S. A. (2019). Sovremennoe sostoyanie obucheniya kitayskomu yazyku: analiz deystvuyushchikh uchebnykh programm i uchebno-metodicheskoy literatury = The current state of Chinese language teaching: Analysis of existing curricula and teaching materials. *Modern Oriental Studies*, 1(1), 21–23. EDN SFATIV.
11. Pirozhkova, A. O., Kubedinova, E. D. (2016). Traditsionnye metody obucheniya inostrannomu yazyku v obshcheobrazovatel'noy shkole = Traditional methods of teaching foreign languages in general education schools. *Theory and Practice of Modern Science*, 6-2(12), 786–792. EDN WKRPRX.
12. Speshnev, N. A. (2016). Vvedenie v kitayskiy yazyk. Fonetika i razgovornyy yazyk = Introduction to the Chinese language. Phonetics and colloquial speech. Saint Petersburg: KARO Publishing House, 256 p.
13. Zhang, M. (2019). Kul'turnye aspekty v obuchenii delovomu kitayskomu yazyku = Cultural aspects in teaching business Chinese. *Journal of International Research in Business and Social Sciences*, 2(1), 89–102.
14. Chudaykina, G. M., Loginova, N. Yu., Kostovarova, V. V. (2017). Rolevyie igry v obuchenii inostrannym yazykam: teoriya i praktika = Role-playing games in foreign language teaching: Theory and practice. *Bulletin of the Association of Universities of Tourism and Service*, 11(4), 82–92. DOI: 10.22412/1999-5644-11-4-11. EDN TAHPRB.

Эрентраут Елена Николаевна,

SPIN-код: 1214-4760

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и информатики, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69; e-mail: erentrauten@cspu.ru

Шефер Ольга Робертовна,

SPIN-код: 5231-8422

доктор педагогических наук, доцент кафедры физики и методики обучения физике, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69; e-mail: shefer-olga@yandex.ru

Лебедева Татьяна Николаевна,

SPIN-код: 5335-0355

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и информатики, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69; e-mail: lebedevatn@mail.ru

Крайнева Светлана Васильевна,

SPIN-код: 7791-9311

кандидат биологических наук, доцент кафедры математики, естествознания и методик обучения математике и естествознанию, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69; e-mail: q.79@mail.ru

**АДАПТИВНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ
ПО ОСВОЕНИЮ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА
РЕШЕНИЯ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: адаптивная система обучения; физико-математические дисциплины; физико-математические задачи; решение задач; индивидуализация обучения; образовательный процесс; эффективность обучения; критическое мышление

АННОТАЦИЯ. В статье описана адаптивная система обучения, учитывающая индивидуальные особенности обучающихся, их уровень подготовки и предпочтения, что позволяет адаптировать учебный процесс под конкретные образовательные нужды каждого обучающегося. Разработанная адаптивная система обучения содержит методы диагностики, используемые для определения текущего уровня знаний, навыков обучающихся в области физико-математических дисциплин, включающие предварительное тестирование, анкетирование и анализ успеваемости, которые позволяют выявить сильные и слабые стороны каждого обучающегося. Акцентируется внимание на важности активного вовлечения обучающихся в освоение опыта по решению физико-математических задач и развития критического мышления при освоении ими планируемых результатов обучения. Результаты исследования показывают эффективность адаптивного подхода в повышении мотивации и успеха обучающихся в освоении физико-математических дисциплин посредством применения практического опыта решения физико-математических задач.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Адаптивная система обучения по освоению практического опыта решения физико-математических задач / Е. Н. Эрентраут, О. Р. Шефер, Т. Н. Лебедева, С. В. Крайнева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 216–227.

Erentraut Elena Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Mathematics and Computer Science, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Shefer Olga Robertovna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor of Department of Physics and Methods of Teaching Physics, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Lebedeva Tatyana Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Mathematics and Computer Science, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Krayneva Svetlana Vasilievna,

Candidate of Biology, Associate Professor of Department of Mathematics, Natural Science and Teaching Methods Mathematics and Natural Science, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

**ADAPTIVE LEARNING SYSTEM FOR MASTERING PRACTICAL
EXPERIENCE IN SOLVING PHYSICAL AND MATHEMATICAL PROBLEMS**

KEYWORDS: adaptive learning system; physical and mathematical disciplines; physical and mathematical problems; problem solving; individualization of learning; educational process; learning effectiveness; critical thinking

ABSTRACT. The article describes an adaptive learning system that takes into account the individual characteristics of students, their level of training and preferences, which makes it possible to adapt the learning process to the specific educational needs of each student. The developed adaptive learning system contains diagnostic methods used to determine the current level of knowledge and skills of students in the field of

physics and mathematics, including preliminary testing, questionnaires and performance analysis, which identify the strengths and weaknesses of each student. Attention is focused on the importance of active involvement of students in mastering the experience of solving physical and mathematical problems and the development of critical thinking in mastering the planned learning outcomes. The results of the study show the effectiveness of an adaptive approach in increasing the motivation and success of students in mastering physical and mathematical disciplines through the development of practical experience in solving physical and mathematical problems.

FOR CITATION: Erentraut, E. N., Shefer, O. R., Lebedeva, T. N., Krayneva, S. V. (2025). Adaptive Learning System for Mastering Practical Experience in Solving Physical and Mathematical Problems. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 216–227.

Постановка проблемы и обоснование актуальности исследования. В современном образовательном процессе важность освоения практического опыта решения физико-математических задач трудно переоценить. Решение данного вида задач требует от обучающихся не только глубокого понимания теоретического материала, но и владения навыком применения этих знаний в изменяющихся условиях. Растущий интерес к прикладным аспектам физики и математики обусловлен развитием инжиниринга и внедрением в образовательный процесс всех уровней междисциплинарного обучения, что приводит к необходимости учитывать индивидуальные особенности обучающихся, их уровень подготовки и предпочтения в освоении практических навыков решения физико-математических задач.

Адаптивное обучение представляет собой методологию, направленную на персонализацию образовательного процесса с учетом потребностей каждого обучающегося. В отличие от традиционных подходов, где все обучающиеся изучают один и тот же материал в одинаковом темпе, адаптивные системы позволяют настраивать содержание обучения, методы и инструменты в соответствии с требованиями к достижению планируемых результатов обучения и индивидуальными потребностями обучающихся к уровню освоения компетенций, заложенных в Федеральном государственном образовательном стандарте. Это особенно актуально для физико-математических дисциплин, где различные уровни подготовки обучающихся могут влиять на их готовность осваивать и применять на практике сложный теоретический материал.

Цель статьи заключается в описании адаптивной системы обучения, разработанной для освоения практического опыта решения физико-математических задач обучающимися вузов.

Материалы и методы исследования. В условиях быстро меняющегося рынка труда профессиональная деятельность требует от работников не только глубоких знаний, но и владения широким спектром навыков, включая креативность, критическое мышление, умение работать в команде

при решении практико-ориентированных задач. Формирование вышеперечисленных навыков закладывается в образовательный процесс вуза, делая его гибким и актуальным за счет постоянной настройки на изменения в требованиях со стороны работодателей, потребности общества, инноваций в технологиях, в том числе и образовательных (проектного обучения, кейс-метода, дистанционных и смешанных форм обучения, адаптивных технологий). Использование адаптивных технологий открывает возможность для персонализированного обучения, где каждый обучающийся в своем темпе движется к достижению планируемых результатов обучения, получая соответствующий уровень поддержки и ресурсную базу для освоения практического опыта решения задач.

Идеи использования в образовании адаптивного обучения нашли свое отражение в работах многих исследователей. Принято считать, что пионером введения в образовательный процесс данного метода является Я. А. Коменский, который отмечал, что новые знания, получаемые ребенком, должны соответствовать его способностям и уровню развития, так как дети различаются по темпам развития [10].

В середине XX в. возникает всплеск интереса к адаптивному обучению в связи с предложенной Б. Ф. Скиннером концепцией программируемого обучения. Разработанная им в рамках реализации концепции «обучающая машина» обеспечивала индивидуализированное обучение через механизмы оперантного обусловливания в образовательной среде, включающее использование систем вознаграждения и наказания для мотивации обучающихся к определенным действиям. Основу обучающей машины Б. Ф. Скиннера составляло устройство, которое использовало картонные карточки с напечатанными на них заданиями и специальное окно для отображения представленных к заданиям ответов, которое запускалось с помощью рычага. Когда обучающийся давал правильный ответ, рычаг перемещался, сигнализируя возможность перехода к следующему заданию. В случае ошибки рычаг оставался неподвижным, побуждая обучающегося заново выполнять задание. Таким образом, успешное выпол-

нение задания становилось стимулом для обучающихся, и они получали поощрение в виде смещения карточек с помощью рычага при выборе правильного ответа, что свидетельствовало об успешном освоении учебного материала по изучаемой теме [19].

Тем не менее, по мнению K. Wauters, P. Desmet, W. Van Den Noortgate [20], применяемые в середине XX в. обучающие машины, предоставляя возможность для организации индивидуализированного обучения, не были способны учитывать предшествующий уровень знаний обучающихся и не были в полной мере адаптированы к их индивидуальным особенностям.

Дальнейшее развитие идей адаптивного обучения связано с изобретением развернутого алгоритма программированного обучения Н. Краудером в конце 1950-х гг. [18]. Этот алгоритм позволял адаптировать учебный процесс к индивидуальным потребностям и темпам обучения каждого обучающегося. Гибкость, закладываемая в структуру алгоритма, обеспечивала возможность выбора обучающимся различных путей изучения материала в зависимости от получаемого результата обучения.

В дальнейшем Г. Паск предложил усовершенствованный алгоритм адаптивного обучения, который не только учитывал уровень знаний обучающихся, но и динамично изменял трудность заданий в зависимости от их успехов. Этот подход обеспечивал постепенное усложнение заданий, что мотивировало обучающихся справляться с новыми вызовами. Если обучающийся начинал допускать ошибки, алгоритм автоматически осуществлял корректировку, снижая уровень сложности, предлагая дополнительные задания для закрепления материала. В результате каждое взаимодействие обучающегося с учебным материалом имело обратную связь с алгоритмом, позволяя ему подстраивать учебный процесс под индивидуальные потребности и способности обучающегося. Это не только повышало эффективность усвоения знаний, но и способствовало развитию уверенности обучающихся в своих силах.

Идеи, предложенные Г. Паском, были воплощены в совместном проекте – машине SAKI (Self-adaptive Keyboard Instructor), которая, в отличие от предшественников, не только оценивала правильность ответов, но и анализировала время, затраченное на решение, что позволяло корректировать уровень сложности предлагаемых в дальнейшем заданий.

Среди отечественных исследователей адаптивное программированное обучение нашло свое отражение в работах Л. Н. Ланды (алгоритм умственных действий), П. Я. Галь-

перина (теория поэтапного формирования действий), Н. Ф. Талызиной (подход к разработке программируемого обучения). В частности, П. Я. Гальперин предложил при решении задач от мотива переходить к объяснению, а далее к отработке и выполнению действий. Н. Ф. Талызина подчеркивала, что изначально должна быть задана цель обучения, а весь учебный материал должен делиться на небольшие части для поэтапного освоения. При этом обязательно должна присутствовать самопроверка после выполнения каждого этапа действий.

Значительный вклад в развитие адаптивного обучения с точки зрения методики внесли такие ученые, как А. И. Башмаков, П. Брусиловский, Т. С. Горбунова, А. С. Границкая, И. И. Иванова, В. Н. Касьянов, И. П. Норенков, Л. А. Растрин, Г. В. Рыбина, А. В. Соловов, С. В. Тархов, А. В. Усова и др. Их работы способствовали углублению знаний в области адаптивного образования и разработке новых методик и систем обучения, адаптирующихся к индивидуальным потребностям обучающихся.

Современное представление о структуре адаптивной системы обучения, особенностях ее проектирования и реализации описано в работах Л. В. Ивановой, И. А. Кречетова, З. М. Миназовой, М. В. Самофалова, В. Ю. Строганова, С. Б. Харченко, З. А. Шудуевой, Г. Г. Ягудеева и др. В частности, ссылаясь на работу И. А. Кречетова [8], М. В. Самофалова в своем исследовании подчеркивает, что «адаптивная обучающая система должна учитывать все данные параметры, гибко реагировать на них и предлагать индивидуальную траекторию для каждого. Такая система должна перестраиваться в соответствии с изменениями состояния и потребностей студентов на каждом этапе обучения» [13, с. 341–342]. К этому же мнению приходят Д. А. Богданова [4], Т. Н. Романова [12] и М. С. Сорокопуд [14].

З. А. Шудуева, З. М. Миназова и С. Б. Харченко считают, что адаптивная обучающая система должна обладать такими принципами персонализированного обучения, которые позволяют обучающемуся предоставлять учебный материал в зависимости от уровня подготовки, стиля обучения и интересов [16].

Отталкиваясь от сущности понятия «адаптивная система обучения», описанного в работах О. В. Азаровой, Н. В. Лешкевич [1], С. М. Левина, А. И. Исаковой [9], И. Е. Зайцева [7], В. А. Разоренова, Н. Е. Житниковой, М. В. Грининой [11], О. С. Денисовой, Е. В. Елисеевой [5], Р. А. Белого [3], М. В. Храмовой, Н. А. Александровой [15], мы считаем, что адаптивная система обучения должна быть направлена на создание индивиду-

альных условий, повышающих эффективность образовательного процесса, основываясь на дидактических принципах (индивидуализации, гибкости и динамичности, обратной связи и саморегуляции, интерактивности и вовлеченности), системном подходе и интеграции педагогических технологий.

При разработке адаптивной системы учитываются объект, модель системы и контроль за реализацией идей, заложенных в модели [17]. В качестве объекта выступают обучающиеся, учебные материалы и инструменты оценки достижения ими планируемых результатов обучения. Модель адаптивной системы обучения включает подходы, методику, благодаря которым система будет реагировать на изменения в активности и успехах обучающихся в достижении планируемых результатов обучения. Методика содержит различные алгоритмы, способствующие изменению содержания и уровня сложности заданий, методов, обеспечивающих реализацию индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Контроль за реализацией идей, заложенных

в модель, подразумевает регулярный анализ эффективности адаптивной системы обучения (повышение уровня освоения изучаемого материала и мотивации по взаимодействию с учебным материалом, реакции на предложенные задания).

Среди интерактивных платформ, используемых для размещения адаптивной системы обучения, выделяют DreamBox [2], где обучение строится не линейно. Модуль DreamBox Math – это увлекательная учебная программа с интеллектуальным адаптивным обучением, которая обеспечивает динамичный и мотивирующий процесс, адаптированный к уникальным потребностям каждого обучающегося, но реализованный на английском и испанском языках (рис. 1). Адаптивное математическое программное обеспечение оценивает взаимодействие обучающихся, а затем корректирует его в режиме реального времени, чтобы каждый обучающийся мог продвигаться в удобном для него темпе и по подходящей для него траектории обучения.



Рис. 1. Пример задания из математики (модуль DreamBox Math)

Существуют другие адаптивные образовательные платформы: SC Training, Adaptemy Learning Engine, Knewton, CogBooks, Realizeit, Smart Sparrow, Pearson Interactive Labs, Adaptive Learning, Aero и другие, имеющие свои особенности. В частности, как пишут В. П. Добрица и Е. И. Горюшкин, платформа адаптивного цифрового обучения Aero рассчитана на студентов колледжей, сочетает в себе интеграцию целей курса, тем заданий и тестов. Программа собирает отчеты обучающихся и информацию о частоте просмотра заданий и выборах. Адаптивность контента позволяет каждому обучающемуся выполнять одно и то же задание по-разному.

Система определяет, когда и какой материал необходимо повторить. Преподаватель может индивидуализировать обучение в группе и планировать лекции на основе уровня знаний обучающихся, что позволяет прогнозировать их успешность на экзаменах и освоение материала [6].

Однако все разработанные и разрабатываемые системы на данный момент не получили массового распространения в российском образовании ввиду нескольких очевидных причин. Во-первых, подходы к обучению не всегда совпадают с методологиями. Во-вторых, перечисленные адаптивные платформы изначально разработаны на

английском языке, что ограничивает их доступность для широкой аудитории. В-третьих, имеются финансовые ограничения в использовании образовательными учреждениями. С учетом вышеизложенных аспектов и недостатка массового внедрения существующих адаптивных систем в образовательный процесс возникает необходимость разработки собственной адаптивной обучающей системы, которая будет более эффективно отвечать потребностям современных обучающихся и учитывать специфику образовательной среды российских образовательных организаций в области физико-математического образования.

Результаты исследования. Разработанная нами адаптивная система обучения по освоению практического опыта решения физико-математических задач направлена на создание персонализированного образовательного процесса. Данная система позволяет не только адаптировать содержание и методы освоения практического опыта к особенностям каждого обучающегося, но и обеспечивать глубокое понимание им теоретического материала.

ретического материала.

Адаптивная система обучения основана на интеграции средств информационно-коммуникационных технологий, алгоритмов адаптации и интерактивных методов обучения по освоению практического опыта решения физико-математических задач. Интеграция позволяет создать для каждого обучающегося оптимальный учебный путь для достижения планируемых результатов обучения и получить удовлетворенность от учебного процесса.

Структура адаптивной системы обучения по освоению практического опыта решения физико-математических задач включает несколько взаимосвязанных модулей (рис. 2). Аналитический модуль отвечает за сбор и анализ данных об обучающихся, включая их предыдущие достижения, уровень подготовки, предпочтения в обучении и стили восприятия информации. На основании этих данных модуль создает индивидуальный образовательный маршрут для каждого обучающегося.



Рис. 2. Структура адаптивной системы обучения

Учебный модуль – контент адаптивной системы, включающий разнообразные учебные материалы: лекции, видеоролики, интерактивные симуляции, тесты и типовые физико-математические задачи. Этот контент группируется по темам и уровням сложности, что позволяет обучающимся выбирать задания, соответствующие их индивидуальным запросам.

Модуль «Алгоритмы адаптации» используется для персонализации учебного процесса. На основе данных аналитического модуля и предпочтений обучающегося система может предлагать задания различной сложности, изменять порядок изучения материала и предлагать альтернативные методы обучения по освоению практического опыта решения физико-математических задач.

Модуль «Оценка и поддержка» осуществляет регулярный контроль успеваемости обучающихся и предоставляет своевременную обратную связь. Педагог имеет возможность получать отчеты о достижениях обучающихся, в то же время сами обучающиеся получают рекомендации по повышению результатов освоения практического опыта решения физико-математических задач.

Данная система разработана в формате базы данных, содержащей банк заданий, упорядоченных в соответствии с заранее определенными характеристиками заданий, такими как: сложность, тематическая направленность и тип физико-математических задач.

На начальном этапе обучающиеся знакомятся с вводными материалами по дисциплине, затем проходят диагностику, выпол-

няют типовые задания, позволяющие установить стартовый уровень знаний и умений, а также подготовить их к дальнейшему обучению по освоению практического опыта решения физико-математических задач.

Представленные задания практико-ориентированы, охватывают широкий спектр тем, связанных с экономическими аспектами, вопросами охраны окружающей среды, а также задач, извлеченных из смежных с математикой школьных предметов – «Физика», «Химия», «Биология», «География». Эти задания представлены обучающимся в формате квестов. Выбор формата квестов для заданий обусловлен необходимостью повышения мотивации (стимулирование активного участия посредством геймификации), развития критического мышления (применение различных навыков: анализ, синтез и оценка информации), индивидуализации процесса (настройка под конкретный уровень знаний и потребности каждого обучающегося), контекстуализации знаний (практикоориентированность), обеспечения обратной связи и разнообразия форматов самих заданий (тесты, головоломки, практические задачи и пр.).

При решении задачи физико-математического содержания обучающийся самостоятельно может выбрать уровень подготовки – обобщенный, технологический, алгоритмический.

На обобщенном уровне обучающийся подходит к решению задачи с точки зрения теоретических концепций и принципов. Он может использовать общие физические за-

коны и математические теоремы для анализа ситуации, стараясь увидеть суть проблемы и выделить основные закономерности.

Технологический уровень предполагает использование конкретных инструментов и методов решения задачи. Обучающийся может применять различные технологии, такие как графические модели, компьютерные симуляции или специализированные программные средства. Технологический подход акцентирует внимание на практическом применении знаний и навыков, что позволяет обучающему увидеть, как теоретическая концепция функционирует в реальных условиях.

На алгоритмическом уровне обучающийся следует четким алгоритмам и процедурам для решения задач. Это может включать последовательность шагов, которые необходимо выполнить, чтобы достичь решения. Алгоритмический подход полезен для систематизации действий, уменьшения вероятности ошибок, особенно в сложных задачах, и отработки навыков решения.

В качестве примера рассмотрим задачу прокладки трубы от одного дома к другому. Предположим, что изначально обучающийся выбрал обобщенный уровень.

Вследствие того, что задача сформулирована в общем виде, обучающемуся предлагается на 1-м шаге воспользоваться уточняющими элементами (от 4 до 10), знания которых необходимы при описании математической модели: ширина дороги, длина улицы, стоимость прокладки трубы через улицу, стоимость прокладки трубы вдоль улицы, средняя стоимость прокладки трубы вдоль улицы и через улицу, длина пути $AC + CB$, стоимость прокладки трубы из A в B , стоимость прокладки трубы из B через C .

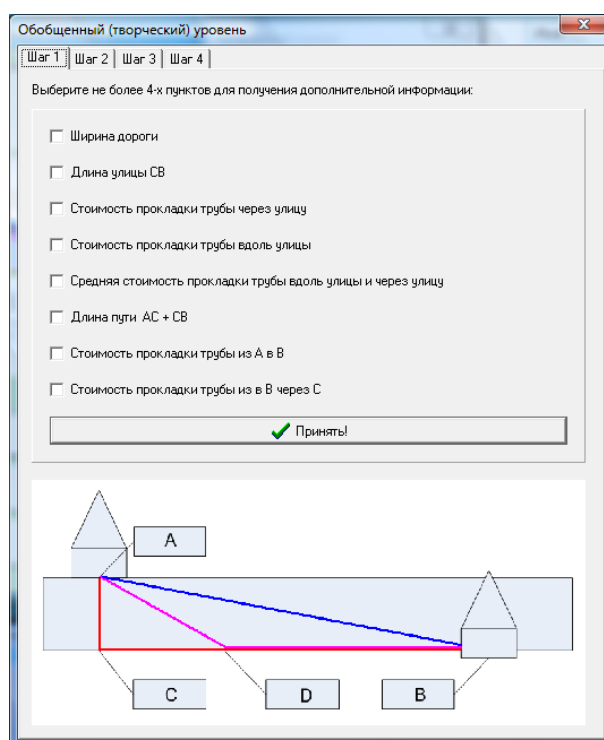


Рис. 3. Пример решения задачи на обобщенном (творческом) уровне (этап 1)

На втором шаге – составить аналитически математическую модель и выбрать ее из

предложенного списка (рис. 4).

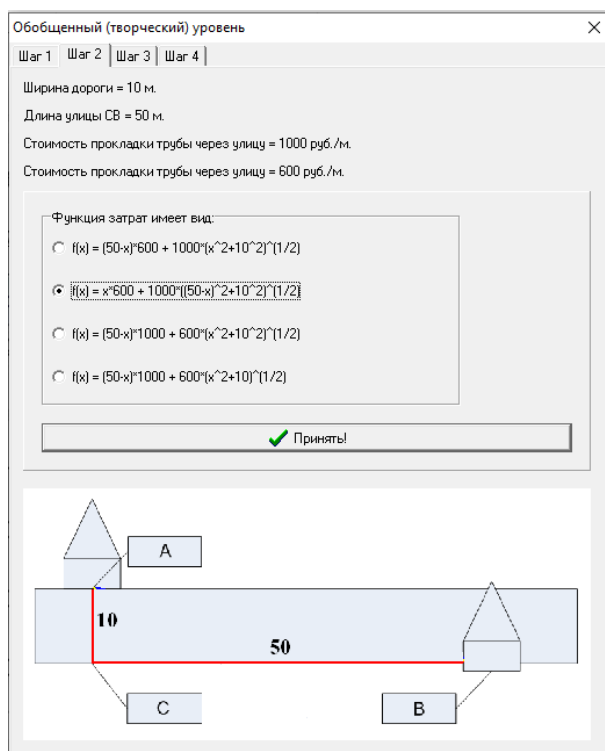


Рис. 4. Пример решения задачи на обобщенном (творческом) уровне (этап 2)

В случае возникновения затруднений при решении задачи адаптивная система автоматически переводит обучающегося на уровень ниже, обеспечивая успешное освоение материала, что в данном контексте подразумевает переход к технологическому, а затем, при необходимости, к алгоритмическому уровню, если ошибка была допущена на технологическом этапе. Следует подчеркнуть, что все переходы между уровнями осуществляются в рамках решения одной и той же задачи. При желании обучающийся имеет возможность повысить свой уровень, выбрав другую задачу, и перейти на более высокий уровень, если предыдущая оценка его не удовлетворяет. На алгоритмическом уровне учащийся получает возможность самостоятельно обучаться решению задач при использовании теоретического материала, представленного в виде электронного учебника с достаточным количеством примеров.

На рисунке 5 представлен первый шаг в решении задачи на технологическом (эвристическом) уровне.

На технологическом (эвристическом) уровне на экране отображается условие задачи, сопровождаемое необходимыми данными и наводящими вопросами, которые способствуют уточнению сути проблемы. Эти наводящие вопросы призваны направить обучающегося в процессе анализа задания и содействовать ему в формулирова-

нии правильного подхода к решению, что способствует более глубокому пониманию задач и развивает эвристические навыки.

На данном уровне в адаптивной системе обучения по освоению практического опыта решения физико-математических задач предусмотрены:

– эвристики, направляющие при описании решений задач на использование определенных стратегий и приемов, способствующие развитию у обучающихся аналитических навыков и способности к критическому мышлению. Например, рассматривается задача следующего содержания: «Ракета длиной 10 метров запускается вертикально вверх с начальной скоростью 50 м/с. Через 3 секунды после старта ракета отделяет от себя парашют, который начинает замедлять ее вертикальное движение. Ускорение парашюта можно считать постоянным и равным $-9,8$ м/с². Определите: 1. Высоту, на которую поднимется ракета до отделения парашюта. 2. Время, через которое ракета достигнет максимальной высоты после отделения парашюта. 3. Максимальную высоту ракеты над землей»;

– алгоритмы, четко структурирующие на основе инструкций последовательность решения задачи, способствующие формированию у обучающихся навыков использования общих и частных алгоритмов. В частности, в системе реализована задача: «На мосту стоит фонарный столб, имеющий

высоту 5 метра. На земле от столба отходит тень, длина которой составляет 3 метра. Какова длина тени, отбрасываемой другим фонарным столбом, который находится на расстоянии 10 метров от первого и имеет

высоту 3 метра?». Предлагается сначала выбрать алгоритм решения данной задачи из предложенных, а затем, следуя ему, представить процесс решения.

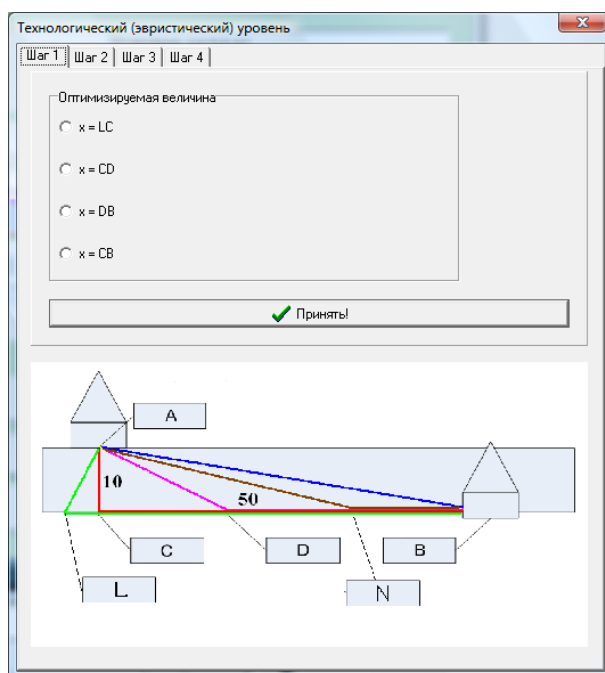


Рис. 5. Пример решения задачи на технологическом (эвристическом) уровне

Суть решения задачи на алгоритмической (операционной) уровне заключается в последовательном выполнении заранее определенных шагов или операций посредством строгого следования установленному алгоритму (рис. 6). На этом уровне обучающийся ориентируется на конкретные инструкции и методы, что позволяет ему эффективно решать поставленную задачу, ми-

нимизируя необходимость в самостоятельном анализе или эвристическом подходе. Такой подход способствует формированию у учащихся навыков точного следования алгоритмическим инструкциям и повышает уверенность в выполнении операций, необходимых для достижения конечного результата.

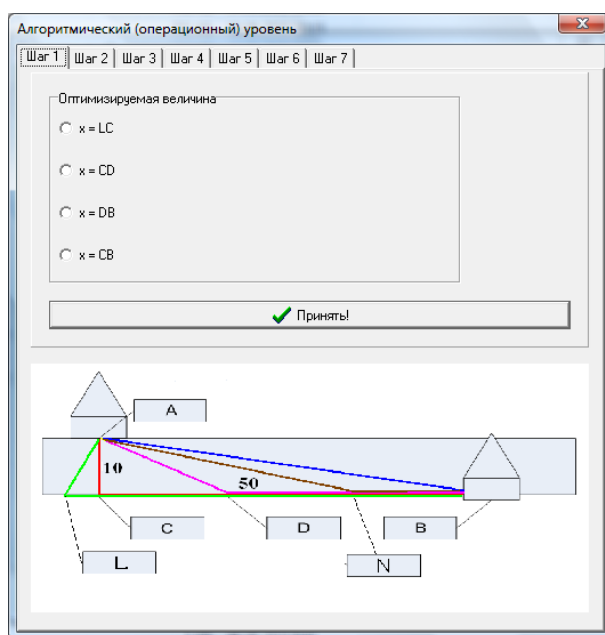


Рис. 6. Пример решения задачи на алгоритмическом (операционном) уровне (самый низкий, по алгоритму)

При обобщении темы обучающимся предлагаются задания открытого типа, выполнение которых представляет собой творческий процесс, требующий гибкости мышления, выдвижения гипотезы и разработки процедуры ее доказательства, описанной в решении.

Для выявления целесообразности внедрения в учебный процесс адаптивной системы обучения по освоению практического

опыта решения физико-математических задач, ее влияния на развитие критического мышления и практических навыков обучающихся, мы провели анкетирование (табл.), в котором приняли участие 100 студентов факультета естественного и математического образования Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Таблица

**Анкета для выявления целесообразности внедрения
в учебный процесс адаптивной системы обучения**

Вопрос	Варианты ответов	Ответы, в %
1. Насколько Вы понимаете принципы работы адаптивной системы обучения для решения задач?	1. Полностью понимаю 2. В основном понимаю 3. Нейтрально 4. Слабо понимаю 5. Совсем не понимаю	25 45 20 10 0
2. Как Вы оцениваете важность адаптивной системы обучения в процессе решения задач?	1. Очень важно 2. Важно 3. Нейтрально 4. Не важно 5. Совсем не важно	65 25 7 2 1
3. Какие преимущества адаптивной системы обучения Вы видите при решении физико-математических задач?	1. Индивидуальный подход 2. Ускоренное освоение материала 3. Повышение мотивации учащихся 4. Другие (указать) _____	40 30 20 10
4. Какие методы в рамках адаптивной системы Вы считаете наиболее эффективными?	1. Интерактивные задания 2. Использование технологий (например, программ) 3. Обратная связь и поддержка 4. Другие (указать) _____	35 30 25 10
5. Какие ресурсы Вам необходимы для успешной реализации адаптивной системы обучения?	1. Методические рекомендации 2. Учебные пособия 3. Доступ к интернет-ресурсам 4. Обучение и повышение квалификации	40 30 20 10
6. Как Вы оцениваете свою готовность к внедрению адаптивной системы обучения в преподавание?	1. Полностью готов 2. В основном готов 3. Нейтрально 4. Слабо готов 5. Совсем не готов	30 40 20 10 0

Результаты опроса на первый вопрос анкеты показывают, что большинство студентов (90%) имеют определенный уровень понимания принципов работы адаптивной системы обучения, что создает хорошую основу для дальнейшего формирования и углубления знаний в этой области. Однако необходимо обратить внимание на группу студентов с нейтральными и низкими оценками понимания, предоставив им дополнительные обучающие материалы и практические занятия, чтобы повысить их уверенность и компетенции в применении адаптивных методов обучения в будущем.

Такой же процент студентов высказал положительное отношение к значимости адаптивной системы обучения в процессе решения задач, что свидетельствует о высоком интересе будущих учителей к внедрению адаптивных методов в свою практику.

Анализ ответов на вопрос о преимуществах адаптивной системы показывает, что

большинство студентов (40%) выделяют индивидуальный подход как ключевое преимущество, за которым следуют ускоренное освоение материала (30%) и повышение мотивации учащихся (20%). Среди прочих ответов студенты отметили: улучшение обратной связи, возможность саморегуляции и гибкость в обучении, что дополнительно подчеркивает ценность адаптивного подхода в решении физико-математических задач.

В ответах на вопрос о наиболее эффективных методах в рамках адаптивной системы обучения 35% студентов выделяют интерактивные задания как наиболее эффективный подход. На втором месте с 30% находятся технологии, такие как специализированные программы, которые способствуют обучению. Также 25% респондентов подчеркивают значимость обратной связи и поддержки педагогов. Среди других методов, которые были упомянуты респондентами, были выделены игровые элементы,

проектная работа и групповые обсуждения, что демонстрирует разнообразие подходов в адаптивном обучении.

В ответах на вопрос о ресурсах, необходимых для успешной реализации адаптивной системы обучения, 40% участников выделили методические рекомендации как ключевой элемент. Учебные пособия заняли второе место с 30%, подчеркивая важность в образовательном процессе. Доступ к интернет-ресурсам был назван необходимым 20% респондентов, а 10% отметили значимость обучения и повышения квалификации. Эти данные иллюстрируют широкий спектр потребностей студентов для эффективного внедрения адаптивного подхода в обучении.

Анализ ответов на вопрос о готовности к внедрению адаптивной системы обучения показывает, что 30% респондентов полностью готовы, а 40% – в основном готовы, что указывает на позитивный настрой к изменениям. 20% участников выразили нейтральное мнение, что может свидетельствовать о неопределенности или нехватке информации. 10% респондентов отметили слабую готовность, но никто не указал на полное отсутствие готовности. В целом результаты демонстрируют высокий уровень готовности к адаптивным изменениям, однако подчеркивают необходимость дополнительной поддержки и ресурсов.

Таким образом, для успешной реализации адаптивной системы обучения важно продолжать обучение будущих учителей, обеспечивая доступ ко всем необходимым ресурсам. Совершенствование адаптивной системы обучения по освоению практического опыта решения физико-математических задач мы связываем с расширением банка физико-математических задач за счет ин-

терактивных заданий, представленных в виде групповых проектов, конкурсов, обучающих игр.

Заключение. Мы считаем, что апробированная нами в учебном процессе адаптивная система обучения по освоению практического опыта решения физико-математических задач имеет значительный потенциал для создания условий в достижении обучающимися планируемых результатов обучения по математике и физике за счет:

1) персонализации обучения (учет индивидуальных особенностей и потребностей каждого обучающегося) с целью повышения мотивации и вовлеченности в процесс решения физико-математических задач;

2) формирования практических навыков по решению физико-математических задач;

3) развития критического мышления и способности к анализу информации, лежащей в основе решения физико-математических задач;

4) снижения уровня тревожности посредством организации обучения в индивидуальном темпе.

Таким образом, разработанная адаптивная система обучения по освоению практического опыта решения физико-математических задач направлена на достижения планируемых результатов обучения физико-математическим дисциплинам за счет обеспечения обучающихся необходимыми инструментами и содержанием модулей системы (аналитического, учебного, модуля «Алгоритмы адаптации», модуля «Оценка и поддержка») и уровневыми заданиями по усвоению эвристик и алгоритмов решения физико-математических задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азарова, О. В. Ключевые аспекты разработки адаптивных образовательных программ / О. В. Азарова, Н. В. Лешкевич // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2019. – № 2 (48). – С. 104–107. – EDN XOJSEA.
2. Акавова, А. И. Адаптивные системы обучения / А. И. Акавова // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 99-1. – С. 14–16. – DOI: 10.18411/trnio-07-2023-03. – EDN WCCZON.
3. Белый, Р. А. Дидактические принципы адаптивного обучения / Р. А. Белый // Научное мнение. – 2025. – № 3. – С. 165–169. – DOI: 10.25807/22224378_2025_3_165. – EDN AYDFPS.
4. Богданова, Д. А. Адаптивное обучение – шаг в будущее / Д. А. Богданова // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2015. – № 1 (91). – С. 80–89. – EDN TCUCDN.
5. Денисова, О. С. Адаптивная система обучения в контексте современных вызовов образования / О. С. Денисова, Е. В. Елисеева // Эпоха науки. – 2025. – № 42. – С. 345–352. – EDN BWILTZ.
6. Добрица, В. П. Применение интеллектуальной адаптивной платформы в образовании / В. П. Добрица, Е. И. Горюшкин // Auditorium. – 2019. – № 1 (21). – С. 86–92. – EDN ZBQGUP.
7. Зайцев, И. Е. Адаптивные технологии в современных автоматизированных обучающих системах / И. Е. Зайцев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – № 21 (51). – С. 214–217. – EDN KNVFAP.
8. Кречетов, И. А. Принципы реализации технологии адаптивного обучения / И. А. Кречетов, С. А. Семенов // Современное образование: проблемы взаимосвязи образовательных и профессиональных стандартов : материалы международной научно-методической конференции, Томск, 28–29 января 2016 года. – Томск : Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2016. – С. 117–118. – EDN VJNGWX.

9. Левин, С. М. Технологии в адаптивном обучении: проблемы и возможности / С. М. Левин, А. И. Исакова // Инженерное образование в цифровом обществе : материалы Международной научно-методической конференции в двух частях, Минск, 15 марта 2024 года. – Минск : Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, 2024. – С. 260–265. – EDN QTAVHK.
10. Персонализация в образовании: от программируемого к адаптивному обучению / Д. А. Кравченко, И. А. Блескина, Е. Н. Каляева [и др.] // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9, № 3. – С. 34–46. – DOI: 10.17759/jmfp.2020090303. – EDN ICQCAO.
11. Разоренов, В. А. Интеграция адаптивных образовательных технологий в профессиональном образовании / В. А. Разоренов, Н. Е. Житникова, М. В. Гринина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-3. – С. 284–286. – EDN IMHCZN.
12. Романова, Т. Н. Преимущества адаптивного обучения в системе профессионального образования / Т. Н. Романова // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2024. – № 3 (69). – С. 85–90. – DOI: 10.25688/2072-9014.2024.69.3.7. – EDN KYCKOO.
13. Самофалова, М. В. Адаптивное обучение как новая образовательная технология / М. В. Самофалова // Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – № 6. – С. 341–347. – DOI: 10.18522/2070-1403-2020-83-6-341-347. – EDN VFUBSU.
14. Сорокопуд, М. С. Адаптивное обучение – современный тренд в образовании / М. С. Сорокопуд // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2022. – Т. 4, № S (90). – С. 115–117. – EDN MNEHGU.
15. Храмова, М. В. Адаптивные платформы – как основной тренд систем дистанционного обучения в цифровую эпоху / М. В. Храмова, Н. А. Александрова // Информационные технологии в образовании. – 2020. – № 3. – С. 308–312. – EDN LWIMOH.
16. Шудуева, З. А. Роль адаптивных образовательных технологий в персонализации обучения / З. А. Шудуева, З. М. Миназова, С. Б. Харченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – С. 379–382. – EDN GISEIN.
17. Johanes, P. Adaptive Learning: The Premise, Promise, and Pitfalls Paper / P. Johanes, L. Lagerstrom // ASEE Annual Conference & Exposition. – Columbus, Ohio, 2017. – DOI: 10.18260/1-2-27538.
18. Kudinova, T. V. Evolution of adaptive learning methods: Aspects of introducing artificial intelligence technologies / T. V. Kudinova // Modern Pedagogical Education. – 2024. – No. 5. – P. 296–300. – EDN ELELSI.
19. Skinner, B. F. Teaching Machines. From the experimental study of learning come devices which arrange optimal conditions for self-instruction / B. F. Skinner // Science. – 1958. – Vol. 128, no. 3330. – P. 969–977. – EDN ICTCYJ.
20. Wauters, K. Item difficulty estimation: An auspicious collaboration between data and judgment / K. Wauters, P. Desmet, W. Van Den Noortgate // Computers & Education. – 2012. – Vol. 58, no. 4. – P. 1183–1193. – DOI: 10.1016/j.compedu.2011.11.020.

REFERENCES

1. Azarova, O. V., Leshkevich, N. V. (2019). Klyuchevye aspekty razrabotki adaptivnykh obrazovatel'nykh programm = Key aspects of the development of adaptive educational programs. *Proceedings of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2(48), 104–107. EDN XOJSEA.
2. Akavova, A. I. (2023). Adaptivnye sistemy obucheniya = Adaptive learning systems. *Trends in the Development of Science and Education*, 99-1, 14–16. DOI: 10.18411/trnio-07-2023-03. EDN WCCZON.
3. Belyy, R. A. (2025). Didakticheskie printsipy adaptivnogo obucheniya = Didactic principles of adaptive learning. *Scientific Opinion*, 3, 165–169. DOI: 10.25807/22224378_2025_3_165. EDN AYDFPS.
4. Bogdanova, D. A. (2015). Adaptivnoe obuchenie – shag v budushchee = Adaptive learning – a step into the future. *Distance and Virtual Learning*, 1(91), 80–89. EDN TCUCDN.
5. Denisova, O. S., Eliseeva, E. V. (2025). Adaptivnaya sistema obucheniya v kontekste sovremennykh vyzovov obrazovaniya = Adaptive learning system in the context of modern challenges in education. *The age of science*, 42, 345–352. EDN BWILTZ.
6. Dobritsa, V. P., Goryushkin, E. I. (2019). Primenenie intellektual'noy adaptivnoy platformy v obrazovanii = Application of an intelligent adaptive platform in education. *Auditorium*, 1(21), 86–92. EDN ZBQGUP.
7. Zaytsev, I. E. (2007). Adaptivnye tekhnologii v sovremennykh avtomatizirovannykh obuchayushchikh sistemakh = Adaptive technologies in modern automated training systems. *Proceedings of the Herzen University*, 21(51), 214–217. EDN KNVFAP.
8. Krechetov, I. A., Semenov, S. A. (2016). Printsipy realizatsii tekhnologii adaptivnogo obucheniya = Principles of implementing adaptive learning technology. *Modern education: problems of interrelation of educational and professional standards*, 117–118. Tomsk: Tomsk State University of Control Systems and Radio Electronics. EDN VJNGWX.
9. Levin, S. M., Isakova, A. I. (2024). Tekhnologii v adaptivnom obuchenii: problemy i vozmozhnosti = Technologies in adaptive learning: Problems and opportunities. *Engineering education in the digital society*, 260–265. Minsk: Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics. EDN QTAVHK.
10. Kravchenko, D. A., Bleskina, I. A., Kalyaeva, E. N. et al. (2020). Personalizatsiya v obrazovanii: ot programmirovannogo k adaptivnomu obucheniyu = Personalization in education: From programmable to adaptive learning. *Modern Foreign Psychology*, 9(3), 34–46. DOI: 10.17759/jmfp.2020090303. EDN ICQCAO.
11. Razorenov, V. A., Zhitnikova, N. E., Grinina, M. V. (2024). Integratsiya adaptivnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy v professional'nom obrazovanii = Integration of adaptive educational technologies in professional education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 85-3, 284–286. EDN IMHCZN.
12. Romanova, T. N. (2024). Preimushchestva adaptivnogo obucheniya v sisteme professional'nogo obrazovaniya = Advantages of adaptive learning in the system of vocational education. *Bulletin of the Moscow State*

Pedagogical University. Series: Informatics and Informatization of Education, 3(69), 85–90. DOI: 10.25688/2072-9014.2024.69.3.7. EDN KYCKOO.

13. Samofalova, M. V. (2020). Adaptivnoe obuchenie kak novaya obrazovatel'naya tekhnologiya = Adaptive learning as a new educational technology. *Humanities and Social Sciences*, 6, 341–347. DOI: 10.18522/2070-1403-2020-83-6-341-347. EDN VFUBSU.

14. Sorokopud, M. S. (2022). Adaptivnoe obuchenie – sovremennyy trend v obrazovanii = Adaptive learning – a modern trend in education. *Actual Problems of Humanities and Socio-Economic Sciences*, 4, S(90), 115–117. EDN MNEHGU.

15. Khranova, M. V., Aleksandrova, N. A. (2020). Adaptivnye platformy – kak osnovnoy trend sistem distantsionnogo obucheniya v tsifrovuyu epokhu = Adaptive platforms – as the main trend of distance learning systems in the digital age. *Information Technologies in Education*, 3, 308–312. EDN LWIMOH.

16. Shudueva, Z. A., Minazova, Z. M., Kharchenko, S. B. (2024). Rol' adaptivnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy v personalizatsii obucheniya = The role of adaptive educational technologies in the personalization of learning. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 84-1, 379–382. EDN GISEIN.

17. Johanes, P., Lagerstrom, L. (2017). Adaptive Learning: The Premise, Promise, and Pitfalls Paper. *ASEE Annual Conference & Exposition*. Columbus, Ohio. DOI: 10.18260/1-2-27538.

18. Kudinova, T. V. (2024). Evolution of adaptive learning methods: Aspects of introducing artificial intelligence technologies. *Modern Pedagogical Education*, 5, 296–300. EDN ELELSI.

19. Skinner, B. F. (1958). Teaching Machines. From the experimental study of learning come devices which arrange optimal conditions for self-instruction. *Science*, 128(3330), 969–977. EDN ICTCYJ.

20. Wauters, K., Desmet, P., Van Den Noortgate, W. (2012). Item difficulty estimation: An auspicious collaboration between data and judgment. *Computers & Education*, 58(4), 1183–1193. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.11.020.

УДК 378.18
ББК 4448.900+С561.7

ГРНТИ 14.35.19

Код ВАК 5.8.7

Абузаров Михаил Андреевич,

SPIN-код: 5535-7695

студент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: abuzyarov-m@mail.ru

Шахнович Илья Семенович,

SPIN-код: 2793-4850

аналитик 1 категории центра гражданско-патриотических инициатив, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: uralstud@yandex.ru

ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: волонтерство; волонтерская деятельность; волонтерское движение; волонтеры; профессиональные компетенции; учителя; студенты; подготовка будущих учителей; педагогические вузы; потенциал волонтерского движения; общественная деятельность

АННОТАЦИЯ. Современная молодежь активно вовлекается в волонтерскую деятельность еще во время обучения в школе. Многие молодые люди продолжают участвовать в волонтерстве и в дальнейшем, о чем свидетельствуют результаты всероссийских исследований. При этом актуальным является вопрос не только о личностной значимости результатов волонтерской деятельности для индивида, но и о наличии потенциала для формирования профессиональных компетенций в ходе волонтерской деятельности, в частности для тех людей, кто в дальнейшем будем наставлять молодое поколение на такую деятельность, т. е. у будущих учителей. Полноценно никто не высказывался о таких возможностях волонтерства, откуда вытекает проблема: способствует ли волонтерская деятельность формированию профессиональных компетенций будущих педагогов? Для рассмотрения данного вопроса нами была поставлена следующая цель исследования: анализ потенциальных возможностей участия в волонтерской деятельности для профессионального становления будущих учителей. Методология и методы исследования выстраиваются на основе рассмотрения нормативно-правовой документации, регламентирующей обучение современных бакалавров в российских вузах, и сопоставления формируемых компетенций с актуальными волонтерскими движениями для прослеживания коррелятивных ожидаемых и настоящих (посредством волонтерства) действий. Дополнительно для обоснования рассматриваемой проблемы был проведен анализ всероссийского опроса мотивационной заинтересованности студентов в участии в волонтерском движении. В качестве основных результатов нами была выявлена взаимосвязь между требуемыми знаниями и умениями студентов по окончании обучения и перспективами использования компетенций, полученных студентами в ходе участия в волонтерском движении, для решения профессиональных задач. Научная новизна результатов состоит в возможности проследить прямую зависимость между функциональными обязанностями волонтеров и формируемыми профессиональными компетенциями будущих учителей. Практическая и теоретическая значимость результатов: в статье демонстрируется потенциал и приводятся примеры волонтерской деятельности, способствующей формированию профессиональных компетенций у студентов педагогических вузов. Результаты исследования позволяют сделать выводы о необходимости прямого включения студентов педагогических вузов в волонтерское движение для дополнительного закрепления теоретических знаний, получаемых во время основного образовательного процесса. По мнению авторов, работа актуализирует потребность в дополнении освоения образовательных программ студентами педагогических вузов привлечением их к участию в волонтерской деятельности.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Абузаров, М. А. Потенциал современного волонтерского движения в формировании профессиональных компетенций будущих учителей / М. А. Абузаров, И. С. Шахнович. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 228–238.

Abuzyarov Mikhail Andreevich,

Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Shakhnovich Ilya Semenovich,

Analyst of the 1st Category of Center for Civil and Patriotic Initiatives, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE POTENTIAL OF THE MODERN VOLUNTEER MOVEMENT IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS

KEYWORDS: volunteering; volunteer activity; volunteer movement; volunteers; professional competencies; teachers; students; training of future teachers; pedagogical universities; potential of the volunteer movement; social activities

ABSTRACT. Modern youth are actively involved in volunteering activities even while studying at school. Many young people continue to participate in volunteering in the future, as evidenced by the results of national research. At the same time, the relevant question is not only about the personal significance of the results of volunteering for an individual, but also about the potential for the formation of professional competencies in the course of volunteering, in particular, for those people who will continue to mentor the new younger generation in such activities, that is, future teachers. No one has fully spoken out about such volunteering opportunities, which is where the problem comes from.: does volunteering contribute to the formation of professional competencies of future teachers? To address this issue, we set the following research goal: to analyze the potential opportunities for participation in volunteer activities for the professional development of future teachers. The methodology and research methods are based on a review of the regulatory and legal documentation governing the education of modern bachelors in Russian universities, and a comparison of the competencies being formed with relevant volunteer movements in order to track correlative expected and present (through volunteerism) actions. Additionally, to substantiate the problem under consideration, an analysis of the All-Russian survey of students' motivational interest in participating in the volunteer movement was conducted. As the main results, we have identified the relationship between the required knowledge and skills of students at the end of their studies and the prospects of using the competencies acquired by students during their participation in the volunteer movement to solve professional problems. The scientific novelty of the results is presented in the table, which allows us to trace the direct relationship between the functional responsibilities of the volunteers and the emerging professional competencies of future teachers. Practical and theoretical significance of the results: the article demonstrates the potential and provides examples of volunteer activities that contribute to the formation of professional competencies among undergraduate students of pedagogical universities. The results of the study allow us to draw conclusions about the need for direct involvement of students of pedagogical universities in the volunteer movement in order to further consolidate the theoretical knowledge gained during the basic educational process. According to the authors, the work actualizes the need to complement the development of educational programs by students of pedagogical universities by involving them in volunteer activities.

FOR CITATION: Abuzyarov, M. A., Shakhnovich, I. S. (2025). The Potential of the Modern Volunteer Movement in the Formation of Professional Competencies of Future Teachers. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 228–238.

Постановка проблемы и обоснование актуальности исследования. Конец XIX в. привнес в отечественную историю первые предпосылки развития современного волонтерства [6]. Тогда оно представлялось организацией крупных акций в благотворительных обществах по оказанию посильной помощи в годы неурожая, эпидемий смертельных заболеваний, природных бедствий и ведения вооруженных конфликтов. В дальнейшем волонтерство стало развиваться и формировать направленность общественного движения участвующих волонтеров по деятельности общественных объединений, в том числе профессиональных ассоциаций, одной из которой была преподавательская.

Сегодня в педагогических вузах России осуществляется подготовка высококвалифицированных будущих учителей. Для этого реализуются специальные программы обучения, предполагающие качественное формирование не только профессиональных компетенций педагогов, но и необходимых жизненных навыков для самой личности. При этом овладение студентами такими навыками происходит не только во время учебных занятий, но и в ходе внеучебных мероприятий, в том числе волонтерской деятельности.

А. И. Ковалевой рассматривается и констатируется факт необходимости формирования гражданской идентичности студентов посредством выполнения современными

высшими учебными заведениями воспитательной функции, значимость которой вызвана социальными преобразованиями российского общества [3]. Общественный заказ все больше склоняется к необходимости формирования таких знаний и умений, который будущий специалист своего профиля мог бы применять в социуме. При этом сложившаяся динамика в современном образовательном пространстве вузов явно актуализирует внимание и на саморазвитии волонтерского движения среди студентов как одной из составляющей гуманистической направленности воспитания обучающихся высшей школы [10]. И. Н. Семенова указывает такую направленность подготовки будущих учителей, которые обладают способами и приемами деятельности, изменяющимися для «выполнения постоянно устанавливаемых новых функций и социальных ролей», в частности учитель-волонтер [8].

Сейчас Федеральным законом «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)»¹ закреплено следующее: «под добровольческой (волонтерской) деятельностью понимается добровольная деятельность в форме безвозмездного выполнения работ и (или) оказания услуг». Для однозначного понимания предлагаемых идей это определение в рамках

¹ О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве): федер. закон № 135-ФЗ: [принят Гос. Думой 11 авг. 1995 г.]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/9012847> (дата обращения: 01.04.2025).

проводимого исследования будет считаться реперным.

Участвуя в волонтерской деятельности, студент получает возможность дальнейшей интеграции в социум, проявить себя в детско-молодежных сообществах и, следовательно, самой социализации; у него формируются жизненная позиция и чувство патриотизма, а в обществе растет признание творческого (в том числе волонтерского) ресурса человека как основного ресурса общественного развития [5].

Анализ литературы показал, что в настоящее время заинтересованное участие студентов в волонтерской деятельности только возрастает, что отражено, например, в диссертации Д. Д. Андриановой¹. Автор демонстрирует достаточно высокую включенность в такую деятельность ввиду многолетней разработанности опыта развития детских движений, а также традиции российского общества участвовать в безвозмездном оказании помощи другим. Результаты проводимого опроса среди студентов² продемонстрировали прямую заинтересованность самих обучающихся в участии в волонтерском движении. О. Г. Смирнова и М. С. Гуляева видят мотивацию волонтерской деятельности в пересечении социальных, экономических и психологических позиций индивидуума, который таким образом находит отражение своей значимости для общества [9]. М. Г. Солнышкина актуальным определяет более качественную интеграцию в общество для студентов, занимающихся волонтерством, ввиду того что такая деятельность является одним из показателей социальной активности человека, на которые обращают внимание современные «компании-лидеры» [10]. А. В. Старшинова и Ю. В. Лукичева на основе проведенного исследования выявили преобладающий мотив для включения в волонтерскую деятельность, который представлен желанием самих волонтеров получить новые знания, умения и навыки в прямом жизненном опыте [11]. И. Н. Щербаков считает актуальным внедрение волонтерского движения в образовательные пространства организаций как школьного уровня, так и высшего образования, поскольку данный процесс не одномоментный и может позволить участвующим студентам-волонтерам познакомиться с современными

информационно-коммуникационными технологиями. Активную заинтересованность в волонтерском движении проявляют и студенты педагогических заведений. Так, например, в Свердловской области успешно осуществляется деятельность в рамках федеральной программы «Корпус общественных наблюдателей» Общероссийской общественной организации «Российский Союз Молодежи», реализуемой в сотрудничестве с Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор). В реализации этой программы участвуют студенты более 20 вузов, колледжей и техникумов региона. Деятельность Корпуса общественных наблюдателей Свердловской области охватывает все большее количество студентов, которые повторно участвуют в волонтерской деятельности в дальнейшем³. Базовой образовательной организацией в Свердловской области является Уральский государственный педагогический университет, большое количество студентов которого в период обучения по программам федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование⁴ (ФГОС) участвуют в данном виде волонтерства, а также в других видах волонтерской деятельности (например, осведомление граждан России о методах борьбы с распространенными болезнями; акция «Поделись семейным фото», направленная на повышение значимости семьи в современном мире; работа в летнем лагере для детей с синдромом Дауна; помощь в организационном сопровождении при проведении различных мероприятий)⁵.

Однако анализ ФГОС и профессионального стандарта «Педагог»⁶ показал, что в результаты обучения (овладение компетенциями) и в трудовые обязанности будущих учителей не входит ведение обязательной

³ Корпус общественных наблюдателей Свердловской области. URL: <https://pcmyрал.рф/programrsm/korpus-obschestvennyh-nablyudateley-sverdlovskoy-oblasti/> (дата обращения: 10.09.2024).

⁴ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование : приказ № 121 : [утвержден Минобрнаукой России 22 февр. 2018 г.]. – URL: <https://base.garant.ru/71897858/> (дата обращения: 01.04.2025).

⁵ Корпус общественных наблюдателей Свердловской области. URL: <https://pcmyрал.рф/programrsm/korpus-obschestvennyh-nablyudateley-sverdlovskoy-oblasti/> (дата обращения: 10.09.2024).

⁶ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ № 544н: [принято Минтрудом России 18 окт. 2018 г.]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/499053710> (дата обращения: 01.04.2025).

¹ Андрианова Д. Д. Педагогические условия развития волонтерства подростков в образовательных программах основного и дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2020. 24 с.

² Исследование Экспертного центра Всероссийского студенческого проекта «Твой ход» («Волонтерство – за награду или для души?»). URL: https://disk.yandex.ru/d/NmOKTovjj9CGjg?utm_campaign=172866674325&utm_medium=email&utm_source=mailganer&utm_order_number=1 (дата обращения: 10.09.2024).

волонтерской деятельности, что определяет противоречие между большой вовлеченностью студентов педагогического профиля в волонтерство и потребностью государства в волонтерской деятельности, с одной стороны, и требованиями к овладению установленными компетенциями в рамках образовательного процесса педагогических вузов, с другой стороны.

С позиции выделенных положений сформулируем проблему: как волонтерская деятельность способствует формированию профессиональных компетенций будущих учителей?

В рамках решения сформулированной проблемы целью исследования поставим анализ потенциальных возможностей участия в волонтерской деятельности для будущего профессионального становления учителей.

Задача исследования – соотнесение компетенций, полученных студентами в ходе различных видов волонтерской деятельности, с профессиональными компетенциями будущих учителей.

Результаты исследования. Практика зарубежного исследования потенциала волонтерского движения демонстрирует приверженность к активной поддержке интеграции студентов в данную деятельность. Так, анализ зарубежных работ [16–20] показал заинтересованность современной молодежи в участии в волонтерском движении и приобретении лично значимых качеств для эффективного включения в современную социальную действительность своего государства. При этом главный интерес для студентов вузов представляют формирование и развитие профессиональных компетенций и умений, направленных на решение повседневных задач. Дополнительно исследователями выявляется прямая закономерность поддержания позитивного эмоционального фона и социального благополучия участников волонтерского движения за счет непосредственной эффективной и благоприятной интеграции в общественную жизнь, что прямо демонстрирует терапевтический метод борьбы с депрессией или субъективным переживанием одиночества. Таким образом, каждый из зарубежных авторских коллективов приходит к тому, что добровольческая деятельность играет значимую роль в достижении целей устойчивого развития в глобальных сообществах, в которых она способствует приобретению знаний и навыков, необходимых для позитивного воздействия на окружающий мир, обеспечивая тем самым вклад в формирование активного международного гражданского общества.

Практика отечественного рассмотрения

эффективности волонтерской деятельности представлена в исследовательских опросах. Так, проведенное с 7 августа по 30 ноября 2023 г. Экспертным центром Всероссийского студенческого проекта «Твой ход» исследование (общее количество респондентов – 5 959 человек) показало высокую осведомленность участников о волонтерстве (96% опрошенных, из которых 67% уже имеют опыт в данной области)¹. Данный показатель свидетельствует не только о распространенности волонтерского движения по всей России, но и о существующей целостной системе, способствующей и мотивирующей к участию в волонтерской деятельности. Это также подтверждает тот факт, что 78% респондентов выделили региональную поддержку волонтеров как фактор, оказывающий существенное влияние на развитие волонтерского движения. Действительно, сегодня в России проходит множество мероприятий, в которых требуется помощь организаторам, например в акции «Волонтеры Победы» (помощь ветеранам), в эковолонтерстве (сборе макулатуры, уборке окружающей среды и т. д.), в помощи бездомным животным или людям с ограниченными возможностями здоровья. Важно отметить значимость движения волонтеров для современной молодежи, что подтверждается показателем в 84% положительных ответов по данной теме.

Как видно из результатов исследований мотивации волонтерства, добровольческая деятельность рассматривается студентами в качестве фактора положительного влияния на их будущее, в том числе и профессиональное. Важно отметить, что исследователями приводятся конкретные примеры волонтерской деятельности, благодаря которой, по их мнению, происходит развитие профессиональных навыков и формирование профессиональных компетенций. Например, Ю. А. Скокова, И. И. Краснопольская и И. Е. Корнеева показали, что студенты, участвуя во всероссийской акции «#МЫВМЕСТЕ», наравне с примерно 95 тыс. равнодушных граждан, активно включившихся в поддержку людей из группы риска и пожилого возраста в период пандемии коронавируса, при оказании помощи нуждающимся фактически практиковались в своей будущей профессии². Участие в общественном мониторинге государственной итоговой аттестации (про-

¹ Исследование Экспертного центра Всероссийского студенческого проекта «Твой ход» («Волонтерство – за награду или для души?»). URL: https://disk.yandex.ru/d/NmOKTovjj9CGjg?utm_campaign=172866674325&utm_medium=email&utm_source=mailganer&utm_order_number=1 (дата обращения: 10.09.2024).

² Практики вузов по поддержке волонтерской деятельности студентов в период пандемии. URL: https://ioe.hse.ru/sao_volunteers (дата обращения: 16.09.2024).

грамма «Корпус общественных наблюдателей») способствует пониманию сути и механизма контрольных процедур, формированию умений и навыков их проведения, что является обязательным элементом деятельности школьного учителя.

Формированию профессиональных компетенций будущих учителей в процессе осуществления волонтерской деятельности способствует и целенаправленная подготовка студентов, желающих заниматься волонтерством. Опыт исследования И. Э. Ярмакева, Р. М. Ахмадуллиной и Н. Р. Валиахметовой волонтерского движения среди ведущих вузов Казани сформировал единую направляющую для подготовки волонтеров [15]. Согласно позиции авторов, реализация поставленной задачи должна проводиться в трех направлениях: формирование чувства компетентности – осознание всего спектра своих возможностей; чувства самоопределения – понимание того, что только ты являешься причиной своих поступков; включенности в систему значимых отношений. Для этого университетами Казани создаются отдельные подструктуры, отвечающие за волонтерские общественные объединения, центры и др. В них обучающихся направленно готовят, способствуя эффективной организации волонтерской деятельности и созданию условий для выполнения определенных видов деятельности учителя, как образовательного, так и воспитательного характера.

Говоря конкретно о педагогической составляющей добровольчества, И. В. Москвина формулирует конкретные функции, способствующие раскрытию личностно-нравственных характеристик студентов [4]:

1. Функция овладения социально-профессиональными умениями и навыками через расширение социальных связей, что способствует формированию культуры поведения молодого человека в обществе.

2. Личностно-развивающая функция, заключающаяся в выявлении и практическом применении уникальных способностей каждого студента.

3. Профессионально-трудова функция, выраженная в приобретении начальных профессиональных навыков, первом опыте профессиональной деятельности и создании перспектив для карьерного роста.

4. Функция обогащения собственного социального капитала, направленная на увеличение значимости социальной сети и контактов студента.

5. Духовно-нравственная функция, связанная с утверждением принципов доброты, милосердия и справедливости в современном обществе.

Реализация этих функций позволяет волонтерам развивать важные социальные,

профессиональные и моральные качества, необходимые для успешной интеграции в общество и построения профессиональной карьеры, в том числе педагогической. Такой вывод подтверждает и описанная в работе И. В. Москвиной успешная реализация на базе Шадринского государственного университета волонтерской деятельности, непосредственно связанной с пониманием потребностей людей, находящихся в жизненной ситуации, в которой требуется та или иная консультационно-информационная работа по обеспечению необходимым продуктом.

Говоря об организации образовательного процесса в школах, отметим, что учителя обеспечивают обучающихся новыми знаниями, умениями и навыками, необходимыми не только для социализации, но и для снабжения понятийным инструментарием для преодоления жизненных трудностей по окончании обучения. Например, важным результатом освоения образовательных программ основного¹ и среднего² уровней образования является сформированность такого компонента функциональной грамотности, как математическая грамотность, для достижения которой у обучающихся необходимо и всестороннее развитие самого учителя, что как раз и требует специальной подготовки будущих педагогов, готовых к такому включению [1].

В. Р. Каримов, анализируя контентные составляющие понятий «волонтерство» и «профессиональная компетенция», предлагает создание нового термина, демонстрирующего современную парадигму организации образовательного пространства в учреждениях высшего образования. Автор формулирует понятие «волонтерская компетенция» – готовность будущих педагогов к организации педагогической деятельности на безвозмездных началах³, однако подчеркивает, что приобретению указанной компетенции непосредственно способствует прямое включение обучающегося в волонтерскую деятельность. Данный вывод свидетельствует о значимости волонтерства для будущих педагогов.

Дополняя представленные позиции исследователей, отметим, что нами была продемонстрирована роль студенческих обще-

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ № 287: [Утвержден Минпросвещением от 31 мая 2021 г.]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175848> (дата обращения: 07.04.2025).

² Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: приказ № 413: [Утвержден Минобрнауки России от 17 мая 2012 г.]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902350579> (дата обращения: 07.04.2025).

³ Каримов В. Р. Развитие волонтерской компетенции студентов педагогических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Тула, 2011. 27 с.

ственных объединений для интеграции студентов в социальную составляющую их процесса обучения [13]. Было выявлено, что процесс развития социальной активности студентов характеризуется следующими особенностями: направление студенческой активности на «специфическую» деятельность, соответствующую дальнейшей педагогической профессии; включение совокупности теоретического и практического опыта в свободном виде исполнения, ограниченном лишь нормами законодательства РФ; создание «специфической» студенческой субкультуры продвижения того или иного группового мышления по соответствующей педагогической специальности, производной которой выступает повышение навыков профессиональной коммуникации. Указанные позиции и тот факт, что студенческие объединения создаются по собственной воле обучающихся, демонстрируют значимость для развития личностного потенциала и педагогического мастерства будущих педагогов в процессе их обучения, что, по-нашему мнению, указыва-

ет на положительный потенциал волонтерского движения в формировании профессиональных компетенций.

На основе вышеизложенного мы видим, что для качественного формирования требуемых профессиональных компетенций у студентов необходимо, чтобы и сам обучающийся мог выполнять те действия, которые он будет формировать у собственных воспитанников, что соответствует концепции деятельностного подхода О. Б. Епишевой [2] и предлагаемому нами тезису о важной роли такой деятельности.

Для наглядности достижения поставленной цели исследования соотнесем волонтерскую деятельность с достигаемыми компетенциями по ФГОС и представим их в виде таблицы. Отдельно отметим, что проявление указанных компетенций на основе знаний, умений и навыков, получаемых в ходе волонтерской деятельности, демонстрируется студентами – будущими учителями, например, во время прохождения учебных и производственных практик.

Таблица

Соотнесение волонтерской деятельности с профессиональными компетенциями будущего учителя

Примеры волонтерской деятельности	Деятельность студентов-волонтеров	Профессиональные компетенции будущего педагога
1	2	3
Деятельность летучей команды «Шаг к успеху» Свердловская область. Всероссийский проект «#ДоброВСело»	Студенты изучают потребности сельских жителей, собирают данные о состоянии инфраструктуры и социальных объектов. Разрабатывают предложения по улучшению условий жизни, включая ремонт зданий, благоустройство территорий, организацию культурных мероприятий. Участвуют в практической реализации проектов, привлекая ресурсы и координируя работу волонтерских команд. Проводят мониторинг и оценку эффективности мероприятий, выявляют проблемы и предлагают пути их устранения. Участвуют в разработке учебных материалов и методик для проведения профориентационных занятий и мастер-классов	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач. ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий). ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении
Программа «Корпус общественных наблюдателей РСМ» (общественный мониторинг процедуры государственной итоговой аттестации по программам среднего общего и основного общего образования)	Анализ требований законодательства и нормативных актов, связанных с организацией и проведением государственной итоговой аттестации (ГИА). Определение необходимых шагов для успешного выполнения миссии общественного наблюдения. Подготовка отчетов и письменных заключений по результатам наблюдений на государственном языке РФ. Взаимодействие с педагогическим составом, выпускниками и их родителями через официальные каналы связи. Поддержание эффективной коммуникации между всеми участниками экзаменационной кампании, способствующей созданию прозрачной и справедливой атмосферы	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений. УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах). ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики

1	2	3
Добровольцы Российского Красного Креста. Программа по развитию «серебряного» добровольчества «Молоды душой»	Студенты проходят обучение и оказывают первую медицинскую помощь пострадавшим до прибытия квалифицированных медицинских работников. Организуются курсы и тренинги для населения по основам первой помощи. Психологи-волонтеры оказывают психологическую поддержку людям, пережившим стрессовые ситуации, травмы или утрату близких. Создают группы взаимопомощи и консультационные центры для пострадавших. Посещают одиноких пожилых людей, доставляют продукты питания и медикаменты и организуют досуг и культурно-просветительские мероприятия для пенсионеров и инвалидов. Помогают в адаптации детей с особыми образовательными потребностями к условиям обучения и социальной среды	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде. ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов. ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями
Штаб взаимопомощи #МЫВМЕСТЕ. Благотворительный фонд «Банк еды «Русь» – фудшеринг	Студенты помогают пожилым людям и маломобильным гражданам, доставляя им продукты, лекарства и средства первой необходимости. Проводят просветительские мероприятия, рассказывая гражданам о мерах безопасности и социальной поддержке. Организуют и участвуют в горячих линиях и онлайн-консультациях, помогая людям решать бытовые и социальные вопросы	УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах. УК-10. Способен формировать нетерпимое отношение к проявлениям экстремизма, терроризма, коррупционному поведению и противодействовать им в профессиональной деятельности. ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей
Благотворительный фонд «Возрождение природы». Программа «Ресурсные центры»	Студенты проводят мероприятия по уборке территорий, посадке деревьев и очистке водоемов. Собирают данные о состоянии природных ресурсов и анализ полученных результатов для выявления проблемных зон и разработки мер по их устранению. Организуют и проводят учебные занятия в школах и других образовательных учреждениях на тему охраны природы и устойчивого развития. Поддерживают молодых участников волонтерского движения, помогают в реализации их идей и инициатив	УК-8. Способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов. ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний
Благотворительный фонд «Забота и помощь детям». Программа мобильности волонтеров	Студенты организуют кампании по сбору средств для поддержки детей и подростков. Анализируют эффективность затрат и оптимизацию расходов для достижения максимальной пользы от вложенных ресурсов. Проводят обучающие мероприятия для детей и подростков по основам финансовой грамотности. Сотрудничают с учителями и школьными администрациями для интеграции волонтерских программ в школьную программу. Совместно со школами работают над созданием учебно-методических материалов и дидактических игр. Индивидуально работают с детьми, имеющими трудности в обучении или адаптации к школьной среде. Помогают в преодолении эмоциональных и поведенческих проблем.	УК-9. Способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности. ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ

Окончание таблицы

1	2	3
	Сопровождают детей с особыми потребностями в рамках инклюзивного образовательного процесса	
Все волонтерские программы	Студенты планируют и организуют различные мероприятия, такие как благотворительные акции, экологические проекты или культурные события. Осваивают новые знания и навыки, что способствует развитию культуры непрерывного обучения. Работа в летних лагерях, где требуется физическая активность. Разработка и поддержка сайтов для волонтерских проектов. Сбор и анализ данных о результатах волонтерской деятельности с использованием специализированных программ и инструментов. Организация онлайн-встреч, семинаров и тренингов через видео-конференц-связь	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни. УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности. ОПК-9. Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности

Хотя формирование указанных профессиональных компетенций у будущих педагогов может осуществляться и вне волонтерской деятельности, эмпирические данные, полученные в рамках настоящего исследования, свидетельствуют о существенном повышении эффективности данного процесса при интеграции студентов в добровольческие практики.

Указанные авторами позиции были практически апробированы среди некоторых общественных организаций, вовлекающих студенческую молодежь в волонтерскую деятельность. Так, результатом внедрения наших положений в Свердловскую региональную ассоциацию общественных объединений «Круглый стол молодежных и детских общественных организаций Свердловской области» стало проведение семинара-тренинга «Волонтер: помоги другим и научись сам!» в ходе реализации всероссийского образовательного проекта Российского Союза Молодежи для студентов и специалистов образовательных организаций среднего профессионального образования «Команда ПРОФИ», что позволило активизировать вовлечение обучающихся в волонтерство и повысить эффективность взаимодействия специалистов по воспитательной работе образовательных организаций среднего общего и среднего профессионального образования Свердловской области с обучающимися.

Также внедрение результатов настоящего исследования проводилось в рамках деятельности Российского Союза Молодежи Свердловской области:

1) проведена дискуссия «Формирование профессиональных компетенций в ходе волонтерской деятельности» при реализации Федерального проекта Российского Союза Молодежи «Неформальное образование», что позволило актуализировать мотивацию

обучающихся к добровольческой деятельности и повысить эффективность воспитательной работы с обучающимися образовательных организаций среднего общего и среднего профессионального образования Свердловской области;

2) реализован профориентационный проект «Нет выше звания – учитель!» в рамках программы Свердловской областной организации Российского Союза Молодежи «Профориентация. Найди себя!», что позволило повысить популярность педагогической профессии, стимулировать интерес школьников Свердловской области к ней.

С педагогической точки зрения участие в добровольческих инициативах предоставляет студентам педагогических вузов – будущим учителям – уникальную площадку для освоения и апробации инновационных методов и образовательных технологий в неформальной обстановке и последующего применения этих методов в своей дальнейшей учебной деятельности. Педагоги отмечают повышение учебной мотивации студентов-волонтеров и, как следствие, более качественное формирование знаний, умений и soft skills (мягких навыков), таких как коммуникация, критическое мышление и работа в команде. Работники вузов, ответственные за воспитательную работу со студентами, неоднократно отмечали значимость волонтерского движения не только для образовательного и воспитательного процессов, но и для развития корпоративной культуры и повышения профессиональных компетенций сотрудников [7; 12]. Полученный опыт способствует оптимизации управления и организации работы внутри образовательного учреждения.

Выводы. Результаты проведенного исследования подтверждают, что волонтерская деятельность представляет собой зна-

чимую среду для формирования у студентов общепедагогических и универсальных компетенций, необходимых будущим учителям. Это подчеркивает потенциал и актуальность вовлечения студентов в волонтерские программы в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров. Полученные данные свидетельствуют о важности интеграции волонтерства в образовательные практики, способствующие эффективному формированию профессиональных и личностных качеств будущих педагогов.

Интеграция волонтерства в образовательный процесс представляет собой важный аспект современной педагогической практики, поскольку способствует формированию у обучающихся не только профессиональных компетенций, но и универсальных навыков, таких как командная работа, коммуникативная компетентность, ответственность и лидерские качества. Волонтерская деятельность позволяет студентам применить полученные теоретические знания в реальных условиях, что значительно повышает их мотивацию к обучению и

профессиональному развитию. Кроме того, участие в волонтерских проектах развивает социальную активность и гражданственность, формирует осознание важности социальной ответственности и готовности вносить вклад в общественное благо. Таким образом, включение студентов педагогических вузов в волонтерскую деятельность становится значимым элементом подготовки высококвалифицированных специалистов, способствующих овладению необходимыми знаниями, умениями и ценностями ориентирами для успешной профессиональной деятельности, повышающим эффективность подготовки будущих педагогов.

Разработанные нами позиции нуждаются в дополнении новыми исследованиями, направленными на более узкое и детальное рассмотрение конкретных реализуемых в вузах волонтерских практик. Считаем необходимым также продолжение исследований потенциала этой деятельности, что авторы настоящей статьи планируют в дальнейшем осуществить в Уральском государственном педагогическом университете.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абузяров, М. А. О дифференциации дидактического материала, направленного на формирование у обучающихся средней школы функциональной математической грамотности / М. А. Абузяров, Д. Д. Вьюгова, И. Н. Семенова // Проблемы дошкольного и общего образования в Российской Федерации. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2024. – С. 247–261. – EDN BYCINR.
2. Епишева, О. Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода : книга для учителя / О. Б. Епишева. – Москва : Просвещение, 2003. – 224 с.
3. Ковалева, А. И. Динамика воспитательной функции высшей школы в России / А. И. Ковалева // Знание. Понимание. Умение. – 2021. – № 4. – С. 33–47. – DOI: 10.17805/zpu.2021.4.3. – EDN ZVFGUN.
4. Москвина, И. В. Волонтерская деятельность как средство нравственного воспитания будущих педагогов / И. В. Москвина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 3. – EDN WRJMDC.
5. Мотивационные основы подготовки волонтеров к деятельности в области безопасности жизнедеятельности / М. Г. Синякова, Б. В. Буданов, Л. А. Захарова, Д. Г. Овчинникова // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 2. – С. 141–150. – EDN KVABRV.
6. Организация добровольческой (волонтерской) деятельности и взаимодействие с социально ориентированными НКО : учебник / А. П. Метелев, Ю. С. Белановский, Н. И. Горлова [и др.] ; отв. ред. И. В. Мерсиянова ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва : НИУ ВШЭ, 2022. – 456 с.
7. Понеделков, А. В. Российские волонтеры / А. В. Понеделков, А. Н. Аверин, П. А. Суманова // История. Культурология. Политология. – 2024. – № 3. – С. 129–134. – DOI: 10.24412/3034-3364-2024-3-12. – EDN JVGXXE.
8. Семенова, И. Н. О трансформации методической подготовки учителя в условиях цифровизации образовательной среды / И. Н. Семенова // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 5. – С. 328–338. – EDN XJRVWQ.
9. Смирнова, О. Г. Мотивация волонтерской деятельности молодежи в современной России / О. Г. Смирнова, М. С. Гуляева // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 58-8. – С. 68–72. – DOI: 10.18411/lj-02-2020-173. – EDN WHLOVN.
10. Солнышкина, М. Г. Развитие волонтерского движения студенческой молодежи в образовательно-воспитательной среде вуза / М. Г. Солнышкина // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2023. – № 1. – С. 69–73. – DOI: 10.17805/trudy.2023.1.12. – EDN BRRBCF.
11. Старшинова, А. В. Особенности мотивации учащейся молодежи к волонтерской деятельности / А. В. Старшинова, Ю. В. Лукичева // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования : материалы XXII Международной конференции памяти профессора Л. Н. Когана, Екатеринбург, 21–23 марта 2019 года. – Екатеринбург : Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2019. – С. 633–645. – EDN NHCXRU.
12. Цвык, В. А. Нравственное воспитание студенческой молодежи в современном обществе / В. А. Цвык, И. В. Цвык // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2021. – Т. 21, № 2. – С. 340–353. – DOI: 10.22363/2313-2272-2021-21-2-340-353. – EDN EXHTMQ.
13. Шахнович, И. С. Роль студенческих общественных объединений в формировании социальной активности студентов / И. С. Шахнович, А. С. Белкин // Образование и наука. – 2007. – № 8 (12).

14. Щербаков, И. Н. Разработка студентами-волонтерами проектов с применением робота Ozobot / И. Н. Щербаков // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 5. – С. 292–302. – EDN WWOORG.
15. Ярмакеев, И. Э. Развитие профессиональных компетенций будущих педагогов в ходе волонтерской деятельности / И. Э. Ярмакеев, Р. М. Ахмадуллина, Н. Р. Валиахметова // Филология и культура. – 2020. – № 2 (60). – С. 259–265. – DOI: 10.26907/2074-0239-2020-60-2-259-265. – EDN FTYWZE.
16. Al-Sabti, K. Volunteering and Its Relationship to Youth Social Capital Development: Study of University Students in Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia / K. Al-Sabti // University of Sharjah Journal for Humanities & Social Sciences. – 2023. – Vol. 20, no. 3. – P. 487–511. – DOI: 10.36394/jhss/20/3/7.
17. Alshammari, A. E. A. Integration of Service-Learning Theory and Social Capital Theory in Volunteering Work for Sustainable Development: A Study of the Role of Education Curricula in Saudi Arabia / A. E. A. Alshammari, M. Thomran, A. S. Alshebami // Sustainability. – 2023. – Vol. 15, no. 18. – P. 13312. – DOI: 10.3390/su151813312. – EDN RHBUID.
18. Olmos-Gómez, M. D. C. Promoting future work skills in vocational training and baccalaureate setting through engagement in volunteering / M. D. C. Olmos-Gómez, M. García-Garnica, J. J. Romero-Díaz de la Guardia // Front. Educ. – 2022. – Vol. 7. – P. 1–8. – DOI: 10.3389/educ.2022.1065251.
19. Promoting emotional and social well-being and a sense of belonging in adolescents through participation in volunteering / M. Luque-Suárez, R. Portillo-Sánchez, M. D. C. Olmos-Gómez, M. Castán-García // Healthcare. – 2021. – Vol. 9, no. 3. – DOI: 10.3390/healthcare9030359. – EDN LPNLUQ.
20. The Benefits of Volunteering, Volunteers' Competencies, and Their Integration into Business Education / V. Liszt-Rohlf, M. Fields, K.-H. Gerholz et al. // International Journal for Business Education. – 2021. – Vol. 161, no. 1. – P. 73–94. – DOI: 10.30707/IJBE161.1.1648090824.259023.

REFERENCES

1. Abuzyarov, M. A., Vyugova, D. D., Semenova, I. N. (2024). O differentsiatsii didakticheskogo materiala, napravlenno na formirovanie u obuchayushchikhsya sredney shkoly funktsional'noy matematicheskoy gramotnosti = On the differentiation of didactic material aimed at the formation of functional mathematical literacy among secondary school students. *Problems of preschool and general education in the Russian Federation*, 247–261. Ulyanovsk: Kentshenskaya Viktoriya Valerievna (Zebra Publishing House). EDN BYCIHR.
2. Episheva, O. B. (2003). Tekhnologiya obucheniya matematike na osnove deyatel'nostnogo podkhoda = The technology of teaching mathematics based on an activity-based approach. Moscow: Prosveshchenie Publishing House, 224 p.
3. Kovaleva, A. I. (2021). Dinamika vospitatel'noy funktsii vysshey shkoly v Rossii = The dynamics of the educational function of higher education in Russia. *Knowledge. Understanding. Ability*, 4, 33–47. DOI: 10.17805/zpu.2021.4.3. EDN ZVFGUN.
4. Moskvina, I. V. (2022). Volonterskaya deyatel'nost' kak sredstvo npravstvennogo vospitaniya budushchikh pedagogov = Volunteering as a means of moral education of future teachers. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 10(3). EDN WRJMDG.
5. Sinyakova, M. G., Budanov, B. V., Zakharova, L. A., Ovchinnikova, D. G. (2022). Motivatsionnye osnovy podgotovki volonterov k deyatel'nosti v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti = Motivational foundations of volunteer training for life safety activities. *Pedagogical Education in Russia*, 2, 141–150. EDN KVABRV.
6. Metelev, A. P., Belanovsky, Yu. S., Gorlova, N. I. et al. (2022). Organizatsiya dobrovol'cheskoy (volonterskoy) deyatel'nosti i vzaimodeystvie s sotsial'no orientirovannymi NKO = Organization of volunteer activities and interaction with socially oriented NGOs. Moscow: Higher School of Economics, 456 p.
7. Ponedelkov, A. V., Averin, A. N., Sumanova, P. A. (2024). Rossiyskie volonter = Russian volunteers. *History. Cultural Studies. Political Science*, 3, 129–134. DOI: 10.24412/3034-3364-2024-3-12. EDN JVGXXE.
8. Semenova, I. N. (2024). O transformatsii metodicheskoy podgotovki uchitelya v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovatel'noy sredy = On the transformation of teacher methodological training in the context of the digitalization of the educational environment. *Pedagogical Education in Russia*, 5, 328–338. EDN XJRVWQ.
9. Smirnova, O. G., Gulyaeva, M. S. (2020). Motivatsiya volonterskoy deyatel'nosti molodezhi v sovremennoy Rossii = Motivation of Youth Volunteering in Modern Russia. *Trends in the Development of Science and Education*, 58-8, 68–72. DOI: 10.18411/lj-02-2020-173. EDN WHLOVN.
10. Solnyshkina, M. G. (2023). Razvitie volonterskogo dvizheniya studencheskoy molodezhi v obrazovatel'no-vospitatel'noy srede vuza = Development of the student volunteer movement in the educational environment of the university. *Scientific Works of the Moscow University of the Humanities*, 1, 69–73. DOI: 10.17805/trudy.2023.1.12. EDN BRRBCF.
11. Starshinova, A. V., Lukicheva, Yu. V. (2019). Osobennosti motivatsii uchashcheysya molodezhi k volonterskoy deyatel'nosti = Peculiarities of Motivation of Students to Volunteer Activities. *Culture, personality, society in the modern world: Methodology, empirical research experience*, 633–645. Ekaterinburg: Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin. EDN NHCXRU.
12. Tsyvk, V. A., Tsyvk, I. V. (2021). Npravstvennoe vospitanie studencheskoy molodezhi v sovremennom obshchestve = Moral education of students in the contemporary society. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology*, 21(2), 340–353. DOI: 10.22363/2313-2272-2021-21-2-340-353. EDN EXHTMQ.
13. Shakhnovich, I. S., Belkin, A. S. (2007). Rol' studencheskikh obshchestvennykh ob'edineniy v formirovani sotsial'noy aktivnosti studentov = The role of student public associations in shaping students' social activity. *Education and Science*, 8(12).
14. Shcherbakov, I. N. (2024). Razrabotka studentami-volonterami proektov s primeneniem robota Ozobot = Student-volunteer development of projects using the Ozobot robot. *Pedagogical Education in Russia*, 5, 292–302. EDN WWOORG.
15. Yarmakeev, I. E., Akhmadullina, R. M., Valiakmetova, N. R. (2020). Razvitie professional'nykh kompetentsiy budushchikh pedagogov v khode volonterskoy deyatel'nosti = Development of professional competencies

of future teachers in the course of volunteer work. *Philology and Culture*, 2(60), 259–265. DOI: 10.26907/2074-0239-2020-60-2-259-265. EDN FTYWZE.

16. Al-Sabti, K. (2023). Volunteering and Its Relationship to Youth Social Capital Development: Study of University Students in Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia. *University of Sharjah Journal for Humanities & Social Sciences*, 20(3), 487–511. DOI: 10.36394/jhss/20/3/7.

17. Alshammari, A. E. A., Thomran, M., Alshebami, A. S. (2023). Integration of Service-Learning Theory and Social Capital Theory in Volunteering Work for Sustainable Development: A Study of the Role of Education Curricula in Saudi Arabia. *Sustainability*, 15(18), 13312. DOI: 10.3390/su151813312. EDN RHBUID.

18. Olmos-Gómez, M. D. C., García-Garnica, M., Romero-Díaz de la Guardia, J. J. (2022). Promoting future work skills in vocational training and baccalaureate setting through engagement in volunteering. *Front. Educ.*, 7, 1–8. DOI: 10.3389/educ.2022.1065251.

19. Luque-Suárez, M., Portillo-Sánchez, R., Olmos-Gómez, M. D. C., Castán-García, M. (2021). Promoting emotional and social well-being and a sense of belonging in adolescents through participation in volunteering. *Healthcare*, 9(3). DOI: 10.3390/healthcare9030359. EDN LPNLUQ.

20. Liszt-Rohlf, V., Fields, M., Gerholz, K.-H. et al. (2021). The Benefits of Volunteering, Volunteers' Competencies, and Their Integration into Business Education. *International Journal for Business Education*, 161(1), 73–94. DOI: 10.30707/IJBE161.1.1648090824.259023.

УДК 378.147:376.112.4
ББК 4448.987

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.7

Бекирова Мерьем Икрем кызы,

SPIN-код: 9914-2271

преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова; 295015, Россия, г. Симферополь, пер. Учебный, 8; e-mail: meriembek602@gmail.com

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; студенты; подготовка будущих учителей-дефектологов; учителя-дефектологи; дефектологическое образование; образовательный процесс; качество образования; учебная мотивация

АННОТАЦИЯ. Подготовка высококвалифицированных кадров является одним из приоритетных направлений развития российского образования. Особенное значение приобретает подготовка учителей-дефектологов, поскольку потребность в специалистах данного профиля постоянно возрастает. Современные дети с особыми образовательными потребностями требуют комплексного подхода к обучению и воспитанию, цель которого заключается в разработке эффективной модели подготовки специалистов, способствующей формированию у них необходимых профессиональных компетенций, которые будут учитывать специфику психофизического состояния детей. Существующая система подготовки учителей-дефектологов имеет ряд недостатков: низкий уровень мотивации учащихся к самостоятельной познавательной и исследовательской деятельности, недостаточная интеграция теории и практики, слабая ориентация на современные технологии и методики. Для достижения поставленной цели использовались как теоретические, так и эмпирические методы. Таким образом, возникает объективная необходимость совершенствования образовательного процесса, направленного на повышение качества подготовки обучающихся к профессии дефектолога. В настоящей статье рассматриваются теоретико-методологические основы подготовки студентов дефектологического направления, выявляются ключевые направления модернизации образовательного процесса через усовершенствование инновационной модели подготовки будущих учителей-дефектологов. Практическое значение исследования заключается в возможности внедрения предложенной модели в учебный процесс образовательных учреждений высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, что позволит повысить уровень квалификации молодых специалистов и обеспечить эффективное выполнение ими функций коррекционно-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Бекирова, М. И. Усовершенствование модели подготовки будущих учителей-дефектологов к профессиональной деятельности / М. И. Бекирова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 239–245.

Bekirova Meryem Ikrem kizi,

Lecturer of Department of Special (Defectology) Education, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Simferopol, Russia

IMPROVING THE TRAINING MODEL FOR FUTURE SPECIAL EDUCATION TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

KEYWORDS: higher education institutions; students; training of future teachers-defectologists; teachers-defectologists; defectological education; educational process; quality of education; educational motivation

ABSTRACT. The training of highly qualified personnel is a priority area for the development of Russian education. The training of special education teachers is particularly important, as the demand for specialists in this field is constantly growing. Today's children with special educational needs require a comprehensive approach to education and upbringing. The goal is to develop an effective training model that fosters the necessary professional competencies that take into account the specific psychophysical state of children. The existing system for training special education teachers has several shortcomings: low student motivation for independent cognitive and research activities, insufficient integration of theory and practice, and a weak focus on modern technologies and methodologies. To achieve this goal, both theoretical and empirical methods were used. Therefore, there is an objective need to improve the educational process aimed at enhancing the quality of preparation of students for the special education profession. This article examines the theoretical and methodological foundations of training students in special education and identifies key areas for modernizing the educational process through an improved, innovative training model for future special education teachers. The practical significance of the study lies in the possibility of introducing the proposed model into the educational process of higher professional education institutions in the field of training 44.03.03 Special (defectology) education, which will improve the level of qualifications of young specialists and ensure their effective performance of the functions of correctional and pedagogical support for children with special educational needs.

FOR CITATION: Bekirova, M. I. (2025). Improving the Training Model for Future Special Education Teachers for Professional Activities. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 239–245.

Постановка проблемы и обоснование актуальности ее решения. Несмотря на значительный прогресс в области специальной педагогики, остаются нерешенными ключевые вопросы, касающиеся качества подготовки обучающихся. Среди основных проблем выделяются:

- недостаточная интеграция теоретического материала с практической деятельностью;

- отсутствие эффективных механизмов адаптации выпускников к условиям инклюзивного образования и низкий уровень готовности молодых специалистов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях разнообразия образовательных траекторий и мультикультурной среды с новыми технологиями в обучении лиц с особыми образовательными потребностями;

- недостаточное использование информационно-коммуникационных технологий, использование высшими учебными заведениями устаревших методов преподавания, неучет преимуществ цифрового формата обучения;

- ограниченность методических подходов, учитывающих индивидуальные особенности детей с особыми образовательными потребностями;

- низкий уровень индивидуальной поддержки обучающихся, препятствующий раскрытию потенциала каждого учащегося;

- невнимание к личностному росту и профессиональному саморазвитию: обучение сосредоточено преимущественно на приобретении конкретных знаний и навыков, без учета развития личностных качеств и мотивации к дальнейшему самосовершенствованию.

Выделенные проблемы снижают готовность обучающихся к выполнению профессиональных функций и создают объективную необходимость пересмотра существующей системы профессиональной подготовки учителей-дефектологов и ее усовершенствования.

Цель исследования заключается в разработке модели подготовки будущих учителей-дефектологов к профессиональной деятельности в соответствии с нормативной документацией процесса подготовки обучающихся профиля «Олигофренопедагогика» для создания перспективных стратегий с учетом современных образовательных трансформаций.

Анализ последних исследований и публикаций свидетельствует о том, что применение метода моделирования сохраняет свою актуальность в современных образовательных условиях высшего образования. Исследовательские данные подтверждают, что посредством данного метода создаются

образовательные программы, тематические планы и структурно-логические схемы. Моделирование признается одним из ключевых исследовательских подходов в научных дисциплинах и педагогике вследствие своей универсальности, разнообразия форм реализации и потенциальных возможностей изучения педагогических явлений и их свойств. Этот факт обуславливает широкое распространение практики разработки моделей изучаемых объектов в большинстве исследований. Вместе с тем, несмотря на обширность работ, посвященных разработке и применению моделей, единое понимание сущности моделирования педагогического процесса и полученных результатов среди ученых пока отсутствует [4; 5; 14].

Моделирование в современной научно-педагогической практике выступает одним из приоритетных методов исследования, характеризующимся своей универсальностью и широкими исследовательскими возможностями, обеспечивающими всестороннее изучение педагогического процесса и его специфических признаков. Данное обстоятельство обусловлено тем фактом, что значительное число научно-педагогических изысканий включает этап разработки идеальной модели изучаемого феномена, отражающей сущностные черты исследуемого объекта [3]. Применение метода моделирования позволяет визуализировать рассматриваемый предмет анализа и выявить имеющиеся проблемы и нерешенные вопросы исследования. *Объектом* нашего моделирования является образовательный процесс, организованный в рамках единой системы профессионально-педагогической подготовки студентов по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Олигофренопедагогика» [2].

Методология и методы исследования. В основе исследования системно-деятельностный подход, в рамках которого подготовка будущих педагогов-дефектологов рассматривается как сложный многоуровневый процесс, состоящий из взаимосвязанных компонентов: цели, содержания, методов, форм и средств обучения. Центральное место занимает теория профессиональной готовности, акцентирующая внимание на необходимости сочетания теоретических знаний и практических навыков для полноценной профессиональной деятельности.

Изложение основного материала. Основные компоненты разработанной нами модели подробно иллюстрируют структуру организации подготовки будущих педагогов-дефектологов, определяя ее целевые установки, содержательные элементы, ор-

ганизационные формы, методики, инструменты и конечные результаты. Эти компоненты взаимодействуют друг с другом таким образом, что формируют целостную систему непрерывного воспроизводства взаимосвязанных элементов учебного процесса. Структурная дифференциация модели на отдельные функциональные блоки способствует четкому представлению последовательного и целенаправленного характера подготовки педагогов-дефектологов.

Предлагаемая модель подготовки будущих учителей-дефектологов к профессиональной деятельности повысит эффективность образовательного процесса и приведет к улучшению показателей готовности выпускников к решению профессиональных задач, поскольку данная модель основана на комплексном подходе, учитывающем современные требования к качеству дефектологического образования, междисциплинарные связи и индивидуальный потенциал каждого обучающегося. Созданная и предложенная нами модель организована по принципу трехуровневого подхода и представлена тремя основными компонентами: целевым, содержательным и результативным (рис.).

Первичным компонентом представленной модели служит целевой блок, включающий установку на подготовку квалифицированных педагогов-дефектологов в структуре образовательной системы вузов для последующего осуществления ими профессиональной деятельности. Исходя из указанной цели, формулируются следующие задачи:

- повысить уровень мотивации у обучающихся при подготовке их к профессиональной деятельности;
- сформировать готовность к профессиональной деятельности у будущих учителей-дефектологов;
- развить способность к рефлексии собственной профессиональной деятельности.

Содержательный блок разработанной модели определяется рядом компонентов. Ввиду того, что совокупность принципов, коммуникаций, технологий определяет стратегию обучения и воспитания, особое место отводится подходам, поэтому считаем необходимым включить в содержательный блок модели личностно ориентированный, компетентностный, деятельностный, системный и интегративный подходы [7].

Проведенный анализ исследований

отечественных и зарубежных ученых, затрагивающих проблему личностно ориентированного подхода в процессе подготовки будущих педагогов-дефектологов, выявил наличие множества сходных трактовок понятия, объединяемых признанием индивидуальной неповторимости субъекта обучения и необходимостью формирования благоприятных условий, способствующих максимальному раскрытию его личностного потенциала [8; 13].

Подготовка будущих специалистов-дефектологов к успешной профессиональной деятельности должна основываться на учете индивидуальных качеств и способностей каждого студента. Некоторые учащиеся способны оперативно анализировать и решать практические задачи, другим потребуется значительно больший временной ресурс для аналогичного процесса. Именно поэтому фундаментальным основанием настоящего исследования избран личностно ориентированный подход, ключевыми постулатами которого выступают признание уникальности каждой личности, содействие развитию ее креативного потенциала и обязательный учет профессиональных задач [1].

Интеграция личностно ориентированного подхода в образовательный процесс обеспечивает возможность индивидуального учета особенностей обучающихся, их предпочтений в сфере познавательной активности и самореализации, что стимулирует одновременно развитие их когнитивных функций и формирование профессионализма.

Исследование проблематики компетентностного подхода позволило установить, что компетентность педагога-дефектолога функционирует как инструмент и фактор формирования соответствующих компетенций у обучающихся. По нашему мнению, профессиональная компетентность учителя-дефектолога непосредственно сопряжена с решением вопросов профессионального и личностного становления лиц, имеющих особые образовательные потребности, что находит отражение в уровне качества их жизни, динамике личного роста и последующей интеграции в трудовую деятельность и послужило необходимым включением компетентностного подхода в реализуемую модель подготовки [11].

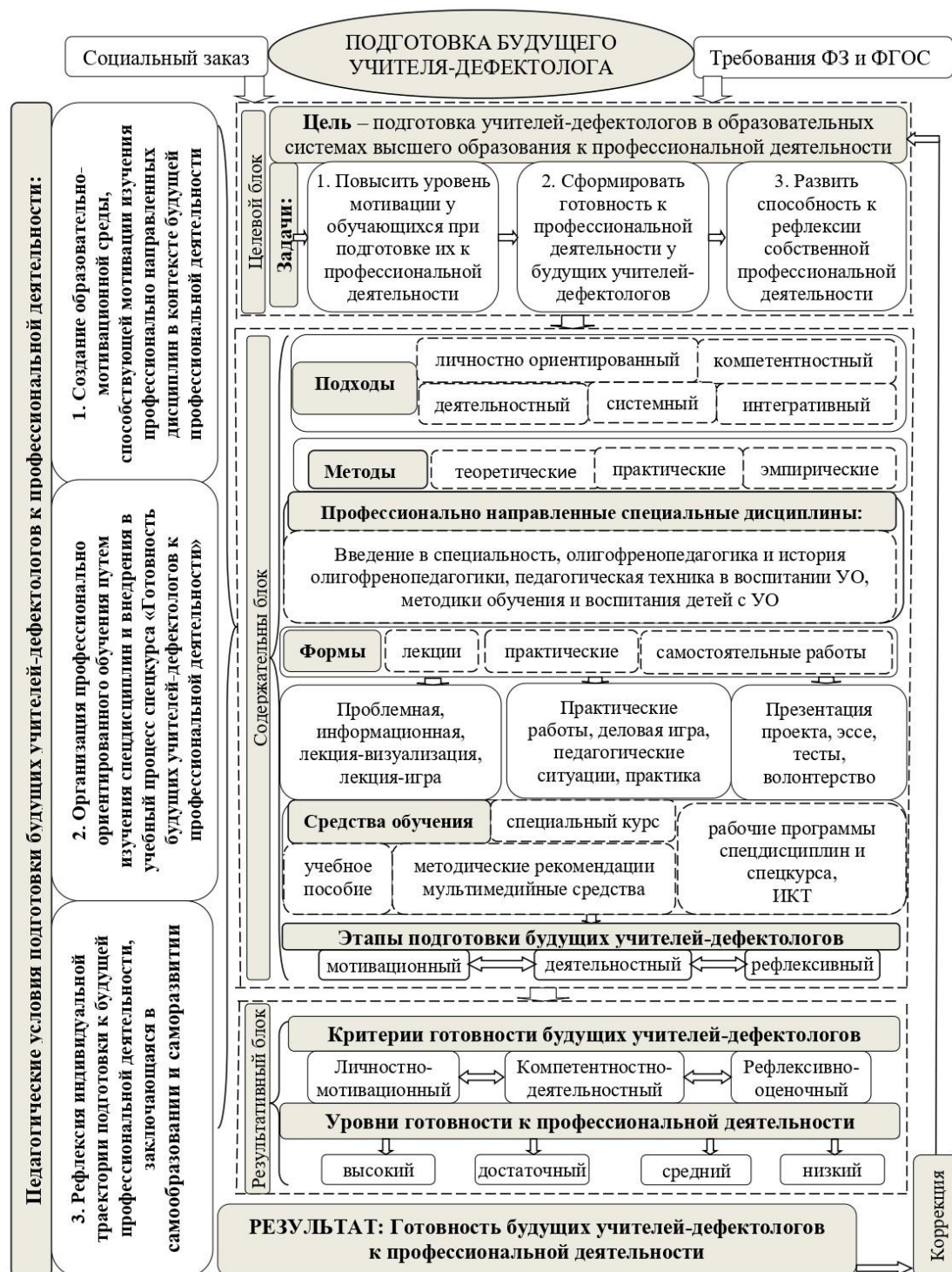


Рис. Модель подготовки будущих учителей-дефектологов в образовательных системах высшего образования к профессиональной деятельности

Эффективность подготовки будущих педагогов-дефектологов к профессиональной деятельности обусловлена применением деятельностного подхода. Анализ имеющейся научной литературы показывает, что указанный подход исходит из принципа наличия у индивида внутренней потребности в осуществлении активных действий [10].

Вышесказанное дает основание полагать, что именно системный подход оказы-

вает влияние на эффективность деятельностного подхода в подготовке будущих педагогов-дефектологов, обеспечивая полноту содержания и единство применяемых методов, приемов и форм обучения.

Что касается подготовки будущих педагогов-дефектологов к профессиональной деятельности, системный подход интегрирует весь спектр методологических направлений в единую концепцию, позволяя вос-

принимать процесс формирования готовности к профессиональной деятельности как целостную систему. Такой подход подразумевает комплексное и многоаспектное видение учебно-воспитательного процесса, направленного на коррекционную работу с детьми, имеющими нарушения умственного развития, учитывая педагогические, психологические, социальные и медицинские аспекты их профессиональной деятельности, а также необходимость эффективного взаимодействия с коллегами и семьями воспитанников. Будущие педагоги-дефектологи должны обладать способностью проводить диагностику, составлять индивидуальные программы специального сопровождения и обеспечивать интеграцию и социальную адаптацию таких детей в обществе [12].

Применение интегративного подхода в подготовке будущих педагогов-дефектологов предполагает овладение специалистом необходимыми знаниями и навыками работы с детьми, испытывающими трудности интеллектуального развития. Данная концепция направлена на воспитание у будущих педагогов-дефектологов таких значимых качеств, как терпеливость, адаптивность, умение сочувствовать, уважение человеческого достоинства каждого ребенка, что не только создает условия для эффективной организации коррекционного образовательного процесса с данной группой детей, но и способствует обеспечению их успешного включения в социум, а это составляет одну из важнейших целей специальных (коррекционных) школ.

Отсутствие взаимодействия между преподавателем и студентом, результатом которого становятся передача и усвоение необходимого объема знаний, умений и навыков, лишает смысла существование самого педагогического процесса. Следовательно, важным элементом содержательного компонента разработанной нами модели выступают используемые методы, подразделяемые на теоретические (лекционный материал), практические (семинарские и практические занятия, выполнение проектов) и эмпирические (анализ продуктов творческой деятельности, наблюдения, эксперименты). Такая классификация была принята на основании анализа научных исследований И. А. Остапенко и В. А. Сластенина [6; 9].

Фундаментом содержания профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов служат специальные дисциплины, ориентированные на профессиональное развитие, такие как «Введение в профессию», «Олигофренопедагогика и история олигофренопедагогики», «Педагогическая техника в воспитании детей с УО», «Методы обучения и воспитания детей с нару-

шением интеллекта». Изучение указанных дисциплин позволяет будущим специалистам приобрести необходимые профессиональные компетенции.

Результативность процесса подготовки будущих педагогов-дефектологов к профессиональной деятельности достигается созданием оптимальной среды, способствующей формированию интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, профессиональному росту и обретению готовности вести коррекционно-образовательную работу с детьми с интеллектуальными расстройствами.

Еще одним значимым компонентом нашей модели выступают формы обучения, понимаемые как способы организации образовательного процесса, предназначенные для приобретения обучаемыми знаний, умений и навыков, а также их общего развития и нравственно-этического воспитания. В связи с этим в рамках подготовки будущих педагогов-дефектологов применяются разнообразные формы обучения, такие как лекции, практические занятия и задания для самостоятельной работы, которые представлены на рисунке.

Средства обучения представляют собой важнейший источник приобретения знаний и формирования профессиональных навыков, используемых будущими педагогами-дефектологами в процессе восприятия и переработки полученной информации. Современные средства, применяемые в учебном процессе, включают информационно-коммуникационные технологии (такие как презентация PowerPoint, интерактивные доски, мультимедийные устройства, видеоматериалы и аудиозаписи), специализированные курсы, рабочие программы по специальным дисциплинам, учебные пособия и методические рекомендации.

Последним ключевым элементом содержательного компонента нашей модели являются этапы подготовки будущих педагогов-дефектологов (мотивационный, деятельностный, рефлексивный), последовательно проходящие сквозь весь цикл обучения и формирующие основу каждого курса, связанного с профессиональной подготовкой¹.

Содержательная составляющая представленной модели объединяет все перечисленные выше конструкты и определяет суть образовательного процесса подготовки будущих педагогов-дефектологов к профессиональной деятельности.

Третий блок модели носит результативный характер и нацелен на определение

¹ Сергеева А. И. Инклюзивно ориентированная подготовка педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Томск, 2019. 171 с.

уровня готовности будущих педагогов-дефектологов к профессиональной деятельности. Для решения этой задачи необходима разработка комплекса мер мониторинга, способствующего развитию у обучающихся навыков самоконтроля и самопознания. Осуществляемый контроль, анализ и оценка достижений, демонстрируемых обучающимися на разных этапах подготовки к профессиональной деятельности, основаны на анализе выполненных ими видов деятельности, наличии установленных знаний, умений и навыков. Результативный блок модели структурируется на основе критериев (личностно-мотивационный, компетентностно-деятельностный, рефлексивно-оценочный) и градации уровней готовности обучающихся к профессиональной деятельности (высокий, достаточный, средний, низкий). Наряду с этим результативный блок также предназначен для оценки эффективности разработанной модели, основным итогом внедрения которой является достижение требуемого уровня готовности будущих педагогов-дефектологов к профессиональной деятельности.

Таким образом, опираясь на теоретико-методологическую базу, методы, профессионально направленные специальные предметы, формы и инструменты, использованные при разработке модели подготовки будущих педагогов-дефектологов, а также принимая во внимание внешние воздействия на данный процесс, мы установили педагогические условия ее успешной реализации.

Во-первых, необходимо создать образо-

вательную среду, стимулирующую интерес и мотивацию к изучению профессионально ориентированных дисциплин в контексте будущей профессиональной деятельности.

Во-вторых, предусмотрена организация профессионально ориентированного обучения через изучение специальных дисциплин и включение в учебный процесс спецкурса «Готовность будущих учителей-дефектологов к профессиональной деятельности».

В-третьих, обязательным условием является развитие рефлексии индивидуальной траектории подготовки к будущей профессиональной деятельности, включающее процессы самообразования и саморазвития.

Применение предложенной модели способствует повышению мотивации к обучению, практическому использованию полученных знаний и формированию профессиональных навыков, необходимых будущим педагогам-дефектологам в их профессиональной деятельности.

Выводы исследования. Концептуальные положения позволили сконструировать целостную модель подготовки будущих педагогов-дефектологов, которая включает в себя взаимосвязанные целевую, содержательную и результативную составляющие. Реализация данной модели приводит к формированию выпускника с высоким уровнем готовности к профессиональной деятельности, способного компетентно выполнять должностные обязанности в соответствии с современными требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грибукова, О. Г. Формирование профессионально-личностной готовности будущих дефектологов к работе с проблемными детьми как целостный педагогический процесс / О. Г. Грибукова // Образование, наука, инновации: вклад молодых исследователей : материалы XI (XLIII) Международной научно-практической конференции, Кемерово, 01 января – 31 2016 года. Вып. 17 / Кемеровский государственный университет ; составитель: Д. Ю. Ногтев. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2016. – С. 145–147. – EDN VZRFRJ.
2. Землянская, Е. Н. Моделирование как метод педагогического исследования / Е. Н. Землянская // Преподаватель XXI век. – 2013. – № 3-1. – С. 35–43. – EDN RCPGTZ.
3. Корнилов, Ю. В. Модель подготовки педагогических кадров в условиях трансформации системы высшего образования / Ю. В. Корнилов, М. И. Дедюкина // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2023. – № 2 (30). – С. 24–30. – EDN IXJKKA.
4. Назарова, Н. М. Специальная педагогика: история развития научного знания и подготовка педагогических кадров : монография / Н. М. Назарова. – Москва : Спутник+, 2009. – 158 с. – EDN QXTGJV.
5. Основы диагностико-консультативной деятельности педагога-дефектолога в проектировании и организации деятельности обучающихся по освоению образовательных программ : сборник методических материалов / под ред. Л. М. Исрафиловой. – Челябинск : ЧИППКРО, 2017. – 24 с.
6. Остапенко, И. А. Педагогика высшей школы : для магистрантов направлений 35.04.06 «Агроинженерия», 13.04.01 «Теплоэнергетика и теплотехника» и др. / И. А. Остапенко, М. Н. Крылова ; Донской государственный аграрный университет. – Зерноград : Азово-Черноморский инженерный институт – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донской государственный аграрный университет» в г. Зернограде, 2017. – 178 с. – EDN XMNFBJ.
7. Разуван, Е. И. Компетентностный подход в профессиональной подготовке студентов факультета логопедии в условиях инклюзии / Е. И. Разуван // Актуальные проблемы психологического знания. – 2015. – № 3 (36). – С. 79–84. – EDN UMPWRN.
8. Сергеева, А. И. Современные тенденции профессиональной подготовки дефектологов в вузе / А. И. Сергеева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 5 (170). – С. 42–46. – EDN XVKNJN.

9. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
10. Специальная педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. М. Назарова, Л. И. Аксенова, Т. Г. Богданова, С. А. Морозов ; под ред. Н. М. Назаровой. – 11-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 384 с.
11. Христолюбова, Л. В. Реализация компетентностного подхода в подготовке бакалавров направления «Специальное (дефектологическое) образование» / Л. В. Христолюбова // Специальное образование. – 2016. – № 4 (44). – С. 50–58. – EDN XEPTIF.
12. Boriak, O. Training of teachers-defectologists in the conditions of modern labor migration / O. Boriak, V. Makhonia // ScienceRise: Pedagogical Education. – 2020. – Vol. 0, no. 4 (37). – P. 9-12. – DOI: 10.15587/2519-4984.2020.203328. – EDN PIREJC.
13. Implementation of interdisciplinary projects in vocational training of future teachers for the education of children with special educational needs in the Russian Federation / A. Neustroeva, I. Yudina, A. Kozhurova et al. // Espacios. – 2018. – Vol. 39, no. 40. – EDN ZVGVWI.
14. James, H. K. Teacher Competencies in Implementation of Curriculum for Learners with Special Needs in Kenyan Schools / H. K. James // OSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME). – 2017. – Vol. 7, issue 4. – P. 62–66.

REFERENCES

1. Gribukova, O. G. (2016). Formirovanie professional'no-lichnostnoy gotovnosti budushchikh defektologov k rabote s problemnymi det'mi kak tselostnyy pedagogicheskiy protsess = Formation of professional and personal readiness of future defectologists to work with problem children as an integral pedagogical process. *Education, science, innovation: Contribution of young researchers*, 145–147. Kemerovo: Kemerovo State University. EDN VZRFRJ.
2. Zemlyanskaya, E. N. (2013). Modelirovanie kak metod pedagogicheskogo issledovaniya = Modeling as a method of pedagogical research. *Teacher of the 21st Century*, 3-1, 35–43. EDN RCPGTZ.
3. Kornilov, Yu. V., Dedyukina, M. I. (2023). Model' podgotovki pedagogicheskikh kadrov v usloviyakh transformatsii sistemy vysshego obrazovaniya = The model of teacher training in the context of the transformation of the higher education system. *Bulletin of the Northeastern Federal University named after M. K. Ammosov. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy*, 2(30), 24–30. EDN IXJKKA.
4. Nazarova, N. M. (2009). Spetsial'naya pedagogika: istoriya razvitiya nauchnogo znaniya i podgotovka pedagogicheskikh kadrov = *Special pedagogy: The history of the development of scientific knowledge and the training of pedagogical personnel*. Moscow: Sputnik+ Publishing House, 158 p. EDN QXTGJV.
5. Israfilova, L. M. (Ed.). (2017). Osnovy diagnostiko-konsul'tativnoy deyatel'nosti pedagoga-defektologa v proektirovanii i organizatsii deyatel'nosti obuchayushchikhsya po osvoeniyu obrazovatel'nykh programm = Fundamentals of diagnostic and advisory activities of a teacher-defectologist in the design and organization of students' activities for the development of educational programs. Chelyabinsk: CHIPPKRO Publishing House, 24 p.
6. Ostapenko, I. A., Krylova, M. N. (2017). Pedagogika vysshey shkoly = Higher school pedagogy. Zernograd: Azov-Black Sea Engineering Institute – branch of the Don State Agrarian University in Zernograd, 178 p. EDN XMNFBJ.
7. Razuvan, E. I. (2015). Kompetentnostnyy podkhod v professional'noy podgotovke studentov fakul'teta logopedii v usloviyakh inkluzii = Competence-based approach in professional training of students of the Faculty of speech therapy in conditions of inclusion. *Actual Problems of Psychological Knowledge*, 3(36), 79–84. EDN UMPWRN.
8. Sergeeva, A. I. (2016). Sovremennye tendentsii professional'noy podgotovki defektologov v vuze = Modern trends in professional training of defectologists in higher education institutions. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 5(170), 42–46. EDN XVKNJN.
9. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., Shiyonov, E. N. (2013). Pedagogika = Pedagogy. Moscow: Akademiya Publishing House, 576 p.
10. Nazarova, N. M., Aksanova, L. I., Bogdanova, T. G., Morozov, S. A. (2013). Spetsial'naya pedagogika = Special pedagogy. 11th edition. Moscow: Akademiya Publishing House, 384 p.
11. Khristolyubova, L. V. (2016). Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda v podgotovke bakalavrov napravleniya «Spetsial'noe (defektologicheskoe) obrazovanie» = The implementation of a competence-based approach in the preparation of bachelors in the field of “Special (defectological) education”. *Special Education*, 4(44), 50–58. EDN XEPTIF.
12. Boriak, O., Makhonia, V. (2020). Training of teachers-defectologists in the conditions of modern labor migration. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 0, 4(37), 9-12. DOI: 10.15587/2519-4984.2020.203328. EDN PIREJC.
13. Neustroeva, A., Yudina, I., Kozhurova, A. et al. (2018). Implementation of interdisciplinary projects in vocational training of future teachers for the education of children with special educational needs in the Russian Federation. *Espacios*, 39(40). EDN ZVGVWI.
14. James, H. K. (2017). Teacher Competencies in Implementation of Curriculum for Learners with Special Needs in Kenyan Schools. *OSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 7(4), 62–66.

Белякова Евгения Гелиевна,

SPIN-код: 9819-7913

доктор педагогических наук, доцент, профессор Департамента педагогики, Тюменский государственный университет; 625003, Россия, г. Тюмень, ул. Республики, 9; e-mail: b-evgenia@yandex.ru

Быков Сергей Александрович,

SPIN-код: 4150-7123

кандидат педагогических наук, доцент Департамента педагогики, Тюменский государственный университет; 625003, Россия, г. Тюмень, ул. Республики, 9; e-mail: hr72-2011@mail.ru

Струтинская Александра Андреевна,

SPIN-код: 8387-3511

аспирант, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования; 625001, Россия, г. Тюмень, ул. Советская, 56; e-mail: a.strutinskaya@togirro.ru

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО СЕООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ, ВУЗА И МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное самоопределение; выбор профессии; ценностно-смысловое самоопределение; карьерные ориентации; профессиональная самооценка; профессионально-личностное становление; студенты; высшие учебные заведения; учреждения среднего профессионального образования; педагогическое образование; молодые педагоги

АННОТАЦИЯ. Необходимость поддержки профессионального самоопределения будущих и молодых педагогов актуализирует проблему освоения ими ценностно-смысловых оснований выбора педагогической профессии. Целью исследования является выявление особенностей ценностно-смыслового самоопределения студентов педагогических направлений образовательных организаций среднего профессионального образования, студентов вуза и молодых педагогов в связи с различиями условий профессионально-личностного становления. Исследование опирается на ценностно-смысловой подход, в соответствии с которым ценностно-смысловое самоопределение рассматривается как процесс и результат достижения внутренней определенности в ценностях и смыслах профессиональной деятельности, формирования карьерных ориентаций, позитивной профессиональной самооценки. В эмпирическом исследовании использовались «Опросник профессиональной идентичности» У. С. Родыгиной, опросник «Якоря карьеры» (Э. Г. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокуровой), семантический дифференциал (Е. Г. Белякова, И. Г. Захарова). Результаты исследования показали, что во всех исследуемых группах выявлены различные статусы профессионального самоопределения, а как наиболее представительный – статус «выжидания», указывающий на активную фазу профессионального самоопределения. Определены характерные карьерные ориентации и особенности профессиональной самооценки для разных статусов профессионального самоопределения. Теоретическая значимость исследования состоит в расширении представлений о роли ценностно-смысловых характеристик личности в профессиональном самоопределении педагога. Практическая значимость исследования связана с возможностью организации сопровождения профессионального самоопределения будущих педагогов, поддержки профессиональной адаптации молодых педагогов в соответствии с выявленными закономерностями. Исследование обосновывает потребность в организованной поддержке ценностно-смыслового самоопределения будущих и молодых педагогов в избранной ими профессии.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Белякова, Е. Г. Сравнительный анализ показателей ценностно-смыслового самоопределения студентов педагогических направлений образовательных организаций среднего профессионального образования, вуза и молодых педагогов / Е. Г. Белякова, С. А. Быков, А. А. Струтинская. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 246–261.

Belyakova Evgenya Gelievna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of Department of Pedagogy, University of Tyumen, Tyumen, Russia

Bykov Sergey Aleksandrovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy, University of Tyumen, Tyumen, Russia

Strutinskaya Alexandra Andreevna,Postgraduate Student, Tyumen Regional State Institute for Development of Regional Education, Tyumen, Russia
a.strutinskaya@togirro.ru**COMPARATIVE ANALYSIS OF INDICATORS OF VALUE-SEMANTIC
SELF-DETERMINATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL
DIRECTIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION,
HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AND YOUNG TEACHERS**

KEYWORDS: professional self-determination; choice of profession; value-semantic self-determination; career orientations; professional self-assessment; professional and personal development; students; higher educational institutions; institutions of secondary vocational education; pedagogical education; young teachers

ABSTRACT. The need to support the professional self-determination of future and young teachers actualizes the problem of their mastery of the value-semantic foundations for choosing a teaching profession. The aim of the study is to identify the characteristics of the value-semantic self-determination of students majoring in pedagogical programs at secondary vocational educational institutions, university students, and young teachers in connection with the differences in the conditions of professional and personal development. The study is based on the value-semantic approach, according to which value-semantic self-determination is considered as the process and result of achieving internal certainty in the values and meanings of professional activity, the formation of career orientations, and positive professional self-esteem. The empirical study used the "Professional Identity Questionnaire" by U. S. Rodygina, the "Career Anchors" questionnaire (E. G. Shein, translation and adaptation by V. A. Chiker, V. E. Vinokurova), and the semantic differential (E. G. Belyakova, I. G. Zakharova). The study results revealed various professional self-determination statuses across all study groups, with the most representative being the "waiting" status, indicating an active phase of professional self-determination. Characteristic career orientations and professional self-assessment patterns were identified for different professional self-determination statuses. The theoretical significance of the study lies in expanding understanding of the role of value-based personality traits in teachers' professional self-determination. The practical significance of the study lies in the potential for organizing support for the professional self-determination of future teachers and supporting the professional adaptation of young teachers in accordance with the identified patterns. The study substantiates the need for organized support for the value-based self-determination of future and young teachers in their chosen profession.

FOR CITATION: Belyakova, E. G., Bykov, S. A., Strutinskaya, A. A. (2025). Comparative Analysis of Indicators of Value-Semantic Self-Determination of Students of Pedagogical Directions of Secondary Vocational Education, Higher Education Institutions and Young Teachers. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 246–261.

Введение. В настоящее время заметно актуализировалась роль ценностно-смыслового подхода применительно к вопросам профессионально-личностного становления педагога. В Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования РФ на период до 2030 года отмечается особая значимость ценностно-смыслового подхода к подготовке учителей будущих поколений Российской Федерации, реализация которого позволила бы обеспечить целостный подход к «воспитанию и результатам формирования социальной ответственности личности, гуманитарных, духовно-нравственных и патриотических ценностей педагогического образования»¹. На возрастающую значимость проблемы аксиологизации подготовки педагогов в вузе в условиях реформирования педагогического образования и на фоне аксиологического кризиса указывает Л. А. Шипилина [28]. Т. В. Ледовская обосновывает необходимость разработки непрерывного педагогического образования на основе формирования ценностных ориентаций будущих и молодых педагогов в опоре на принципы системности и преемственности [13].

Ценностно-смысловой подход определяет взгляд на роль педагога как культурного посредника, участвующего в трансляции социокультурных ценностей в процессе

воспитания будущих поколений. Важными становятся вопросы изучения профессионального самоопределения педагога как носителя ценностей, реализующего их в своей педагогической деятельности. В современных исследованиях представлен содержательный анализ ценностных ориентаций, установок, смыслов и мотивов педагогов на разных этапах профессионального пути. Изучаются закономерности, механизмы и педагогические условия освоения ценностно-смысловой составляющей педагогической деятельности. Особый интерес представляет ценностно-смысловое самоопределение педагога как процесс и результат формирования аксиологической основы педагогической деятельности. Ценностно-смысловые процессы рассматриваются как ведущий фактор самоопределения педагога в профессии.

Целью исследования является сравнительный анализ показателей ценностно-смыслового самоопределения студентов образовательных организаций среднего профессионального образования (далее – СПО), студентов вуза и молодых педагогов, профессионально-личностное становление которых осуществляется в различающихся условиях. Исследовательский вопрос заключается в том, каким образом ценностно-смысловые характеристики личности будущих педагогов (студентов СПО и вуза) и молодых педагогов соотносятся с успешностью их профессионального самоопределения.

Обзор. Взаимосвязанные типы самоопределения (личностное, профессиональ-

¹ Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. (утверждена Распоряжением Правительства от 24.06.2022 № 1688). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (дата обращения: 20.12.2025).

ное и жизненное) неразрывно связаны с ценностно-смысловыми процессами. По мнению М. Р. Гинзбурга, для самоопределения характерна «ценностно-смысловая природа, активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего собственного существования» [6, с. 24]. Е. В. Кривцова предлагает рассматривать ценностное самоопределение как уровневую динамическую систему ценностей и ценностных ориентаций, позволяющую человеку осуществлять выбор жизненных целей [11].

Понятие ценностно-смыслового самоопределения представлено в психологических исследованиях, посвященных проблемам смыслообразования и ценностной регуляции деятельности. Так, Ф. К. Нуриманова определяет ценностно-смысловое самоопределение как «динамическое образование, характеризующееся структурно активно протекающими процессами осознания, поиска смыслов и ценностей, ответственности за их выборы и реализацию» [16, с. 150]. В показатели ценностно-смыслового самоопределения автор включает смысловые ориентации, ответственность, стремление к самоактуализации, взаимосвязь и взаимообусловленность которых обеспечивают присвоение социокультурных ценностей и их использование в качестве личностных средств регуляции поведения и деятельности. Д. Е. Щипанова связывает сущность профессионального самоопределения личности с осознанием, конструированием и реализацией личностью индивидуальных ценностей и смыслов, определением себя относительно будущей или уже выполняемой деятельности, совершения множественных выборов и принятия решений на профессиональном пути [29].

Применительно к профессиональному самоопределению педагога указанная выше закономерность проявляется в том, что личность определяется в своих ценностях, смыслах и целях в координатах педагогической профессии. Признанным является влияние ценностных установок педагога и его ценностного отношения к профессии на результаты педагогической деятельности, обучения и воспитания детей и молодежи. Педагог является активным носителем ценностей, реализующим их в своей педагогической деятельности. Значимость формирования ценностей педагогической профессии определяется тем, что профессиональная ценностно-смысловая позиция педагога является базовым основанием, на котором выстраивается инструментально-деятельностная сторона педагогической деятельности. Понятие

ценностно-смыслового самоопределения позволяет акцентировать особую роль ценностно-смысловых процессов в профессионально-личностном развитии педагога.

Е. А. Исаев, характеризуя профессиональное становление будущего учителя, использует понятие «экзистенциального самоопределения», которым называет внутренний ресурс профессионала, с одной стороны, проявляющийся в готовности к переменам, мобильности, способности к нестандартным трудовым действиям, ответственности и самостоятельности при принятии решений, с другой – способствующий осмыслению ценности профессии учителя, экзистенциальному выбору как ключевой стратегии преодоления внутренних и внешних противоречий [9]. По мнению Т. А. Власовой, ценностно-смысловое самоопределение педагога представляет собой постоянный поиск новых смыслов в профессиональной деятельности через осознание цели и смысла педагогической деятельности, построение системы подлинно педагогических, человеко-ориентированных отношений [4, с. 98]. В нашем исследовании ценностно-смысловое самоопределение рассматривается как процесс и результат достижения внутренней определенности в ценностях и смыслах профессиональной деятельности, формирования карьерных ориентаций, устойчивой позитивной профессиональной самооценки, основанной на принятых ценностях профессии.

Можно условно выделить два основных направления современных педагогических исследований – содержательное и процессуальное, которые раскрывают взаимосвязанные стороны процесса ценностно-смыслового самоопределения педагога. В содержательном аспекте изучается педагогическая культура как ценностный феномен, выявляются характерные педагогические аксиотипы, мотивация выбора профессии педагога, типы педагогической направленности, тогда как процессуальное направление сосредоточено на закономерностях, механизмах становления ценностно-смысловой сферы педагога и педагогических условиях активизации ценностно-смыслового самоопределения.

С. Г. Алексеев, Т. Ю. Алексеева, Л. Н. Антилогова и др. связывают сущность профессии учителя и основу педагогической идентичности с «педагогическим этосом» – культурным кодом, содержащим устойчивый комплекс профессиональных смыслов, норм, стилей мышления и решения задач. Освоение культурного кода будущими педагогами становится отдельной задачей педагогического образования [25, с. 99]. На необходимость формирования аксиологической

основы педагогической деятельности как основного фактора ее системности и целостности указывает Е. Ю. Почтарева [19]. С. В. Данилов, Л. П. Шустова, Г. И. Симонова и Е. Н. Печенкина подчеркивают значимость подготовки начинающих учителей к педагогической деятельности на основе целенаправленного формирования профессиональных ценностных ориентаций [20]. Т. А. Гуськова включает в ценностно-смысловое самоопределение студентов присвоение системы профессиональных ценностей, познание профессионального предназначения, осознание образов «Я» в профессии [7]. К показателям, указывающим на активизацию ценностно-смыслового самоопределения у будущих педагогов, М. А. Волкова относит личностную профессиональную перспективу, способность к рефлексии и принятие гуманитарных ценностей педагогической профессии [5].

В зарубежных исследованиях проблема профессионального самоопределения будущих и молодых педагогов также связывается с факторами ценностно-смыслового характера. Финские исследователи S. Varis, M. Heikkilä, R. L. Metsäpelto и M. Mikkilä-Erdmann среди широкого спектра компетенций учителей выделяют профессиональные убеждения как особо значимые личностные ориентации, определяющие качество работы учителя [33]. По данным испанских ученых A. Berbegal Vázquez, L. Carapeto Pacheco, L. Daza Pérez и N. Rivas Flores, на профессиональное становление будущего учителя оказывают влияние карьерные ожидания и система ценностей, которые тем не менее в отсутствие практического опыта у студентов могут создать внутреннюю напряженность и сложности самоопределения в профессии [30]. Нидерландские исследователи F. Hanna, L. Andre и M. Zee рассматривают в качестве ведущего фактора формирования профессиональной идентичности будущих педагогов «перспективу будущего», включающую значимые для личности карьерные ориентиры и смысловые установки, определяющие долгосрочные цели профессионального развития [34].

Обширный круг работ посвящен анализу ценностных ориентаций, установок, смыслов и мотивов педагогов, в том числе в период получения профессионального образования. Е. М. Соловьева и И. В. Заусенко представили содержательную характеристику ценностей и карьерных ориентаций студентов-педагогов начальных курсов обучения, сопоставили нормативные и обладающие регулятивной силой ценностные убеждения [23]. В исследовании С. В. Мурафа прослежена динамика ценностных ориентаций

студентов педагогического вуза на протяжении 5 лет обучения и охарактеризована иерархия личностных ценностей студентов, одновременно отражающая их жизненную направленность и формирующиеся профессиональные приоритеты [15]. Тот же вопрос изучался Т. В. Ледовской, Н. Э. Соляниным и А. М. Ходыревым, которые выявили некоторые тенденции в развитии ценностей студентов педагогического вуза, а также сделали вывод о сензитивности периода получения профессионального образования для формирования системы профессиональных ценностей будущих учителей [12].

Ценностно-смысловое самоопределение педагога имеет многоуровневую обусловленность, а именно – осуществляется в широком социокультурном контексте, что предполагает ориентацию и самоопределение личности в общекультурных ценностях, оказывающих влияние на развитие образования, в актуальных ценностях и целях образования, отражающих «социальный заказ», в системе ценностей педагогической профессии и педагогической деятельности, составляющих педагогическую культуру. Результатом самоопределения в указанных системах ценностей будет являться становление индивидуальной профессиональной ценностно-смысловой позиции педагога, задающей векторы профессионально-личностного развития и выступающей основой смыслоцелеполагания при решении педагогических задач. Как справедливо отмечает Т. К. Сагитдинова, в современных условиях необходим содержательный анализ ценностной составляющей педагогической картины мира будущего учителя, его ценностных ориентаций и мировоззренческих установок, имеющих непосредственное отношение к содержанию педагогической деятельности [22].

Процессуальный аспект проблемы ценностно-смыслового самоопределения педагога представлен в исследованиях закономерностей и механизмов освоения ценностно-смысловой составляющей педагогической деятельности. Е. Г. Белякова предложила концепцию и модель формирования педагогической идентичности на основе смысловых механизмов профессионального самоопределения, в соответствии с которой ценностно-смысловое самоопределение рассматривается как многоцикличный процесс конструирования идентичности через самопроектирование, практическую реализацию проекта профессионального будущего и рефлексии полученного опыта [3]. В исследовании Е. Н. Федоровой и Е. В. Птицыной показано, что система профессиональных педагогических ценностей будущего учителя формируется во взаимосвязи с

освоением педагогического знания и развитием целостной и морально-этической педагогической рефлексии [24]. По мнению Е. В. Лопаткина, подготовка педагогов на основе ценностно-смыслового подхода должна осуществляться в условиях, обеспечивающих развитие субъектности обучающихся (способность к выбору, ответственность, рефлексивность), формирование ценностного отношения к педагогической деятельности [14].

В зарубежных исследованиях также подчеркивается важность актуализации ценностно-смысловой составляющей подготовки педагога. Нидерландские ученые D. Beijaard, M. Koopman и G. Schellings проводят различие между профессиональным обучением, нацеленным на усвоение релевантных для педагогической профессии знаний и навыков, и формированием идентичности педагога как процесса подтверждения опыта обучения в форме образа себя как учителя [31]. Финские исследователи S. Zen, E. Ropo и P. Kupila демонстрируют возможность реализации данного подхода в рамках магистерской программы подготовки учителей, когда формирование профессиональной идентичности студентов осуществляется на основе нарративных практик конструирования осмысленного профессионального будущего [36]. Ученые из Нидерландов X. Feng, M. Helms-Lorenz и R. Maulana на основе систематического анализа мотивационно-эмоциональных факторов профессиональной самоидентификации педагога предлагают «лично ориентированный подход» для формирования внутренней ориентации будущих учителей на профессию педагога и подчеркивают значимость этой работы не только в период подготовки учителей, но и на протяжении всей карьеры педагога [32].

В то же время исследователи выделяют ряд проблем в связи с реализацией ценностно-смыслового подхода в педагогическом образовании. Так, в исследовании [35] указано, что в условиях реализации гуманистической парадигмы отмечается неготовность педагогов к реализации присущих ей ценностей, что, в свою очередь, связано с несформированностью ценностно-смысловых установок педагогов в контексте профессиональной деятельности. С. И. Поздеева, Э. Г. Гельфман и А. А. Никитин подчеркивают, что, несмотря на признание необходимости актуализации ценностно-смысловой сферы как внутреннего стержня профессионально-личностного развития будущего педагога, в профессиональной подготовке данный аспект не всегда акцентирован и системно не реализуется в учебно-воспитательной работе [18]. Результатом данного дефицита может выступать ценностный конфликт между ожида-

ниями студентов и реалиями образования, вследствие чего многие выпускники педагогических вузов не приступают к работе по специальности либо достаточно быстро уходят из образования. Согласно данным, полученным в исследовании С. А. Кремень и Ф. М. Кремень, аксиотипы современных студентов-педагогов соответствуют традиционным педагогическим ценностям, что выражается в понимании целей и содержания педагогической профессии большей частью опрошенных ими студентов педагогических направлений, а также в осознании социальной ценности профессии педагога [10]. Одновременно в исследовании Н. П. Ансимовой, Т. В. Ледовской и Н. Э. Соляниной выявлены ценностные проблемы педагогов, а именно – противоречия между декларируемыми и реально действующими ценностями, что актуализирует проблему целенаправленного анализа, формирования и развития педагогических ценностей на всех этапах профессионализации современного педагога [1, с. 47].

В ряде современных исследований актуализируется проблема ценностно-смыслового самоопределения в условиях кризисов профессионального развития личности. Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк указывают на закономерное возникновение нормативного кризиса профессиональной идентичности, которым сопровождается переход личности на новый этап профессионального развития, а также на возможные ненормативные кризисы, возникающие под влиянием критических событий [8]. При этом, как отмечает А. Г. Петрова, «кризисы профессионального становления выражаются в изменении вектора профессионального развития личности, сопровождаются перестройкой смысловых структур профессионального сознания, переориентацией на новые цели, изменениями способов выполнения деятельности» [17, с. 282]. Другими словами, кризис профессиональной идентичности, как правило, имеющий под собой объективную «основу» в виде новых условий профессионализации либо других значимых для личности факторов, разворачивается в субъективно-личностном пространстве как потребность в ценностно-смысловом самоопределении. По данным Н. В. Чекалевой и Т. Ю. Алексеевой, студенты вуза в период обучения переживают кризис идентичности, поскольку должны совместить в своем мировоззрении личные и профессиональные педагогические ценности, переосмыслить свой жизненный путь [26]. Что касается молодых педагогов, то они сразу же оказываются полностью погружены в реальный педагогический процесс, и в этих условиях возникает необходимость согласова-

ния между ценностями, усвоенными на уровне понимания, и способами их воплощения в конкретных педагогических действиях. Сложности преодоления данного противоречия и, как следствие, ценностный разрыв могут послужить фактором ухода молодого педагога из профессии.

Периоды получения профессионального образования и адаптации к профессиональной деятельности после завершения подготовки имеют особое значение для становления личности педагога. Профессиональное становление педагога представляет собой многоэтапный процесс, включающий последовательное прохождение стадий: от первоначальной идеализации профессии через кризисные моменты к устойчивой адаптации и последующей профессионализации. Каждый из этих этапов вносит существенный вклад в формирование профессиональной идентичности через освоение ценностей и смыслов педагогической деятельности. В то же время условия профессионального самоопределения педагога существенно различаются в рамках СПО, на разных уровнях высшего образования и у молодых педагогов, начинающих свою профессиональную деятельность.

В настоящее время отечественная подготовка педагогов ведется в СПО и вузах, где существенно различаются образовательные программы. Подготовка в СПО имеет выраженную практико-ориентированную направленность. Вузовская подготовка педагога более продолжительна за счет общекультурного блока, фундаментальных теоретических дисциплин, а результатом выступают готовность к осуществлению нескольких видов деятельности в образовании (в том числе исследовательской) и сформированное педагогическое мировоззрение. Кроме того, современная система профессионального становления педагога предполагает непрерывность развития специалиста после завершения базового образования. Особое значение в этом процессе приобретает постдипломное сопровождение, которое строится на следующих ключевых принципах: свобода и взаимность выбора наставника, развивающе-образовательная направленность, мотивационно-воспитательный компонент, а также принцип ресурсной эффективности. Реализация этих принципов способствует не только профессиональной адаптации, но и формированию ценностно-смыслового самоопределения молодого педагога.

Следует отметить, что, несмотря на понимание значимости ценностно-смыслового самоопределения как основы профессионального самоопределения педагога, мало изученными являются его характеристики, складывающиеся в разных условиях про-

фессионального становления. В рамках настоящего исследования будет рассмотрен вопрос о том, существуют ли различия в показателях ценностно-смыслового самоопределения у студентов педагогических направлений, получающих образование в СПО и вузе, и у молодых педагогов, уже включенных в реальную образовательную практику.

Материалы и методы. Исследование проведено в феврале 2025 г. В качестве респондентов выступили 329 студентов педагогических направлений, а также 28 молодых педагогов, работающих в общеобразовательных школах г. Тюмени. Студенты педагогических направлений представлены по трем уровням образования:

– 119 студентов СПО: Тобольского педагогического колледжа (38 чел.), Тобольского многопрофильного техникума (38 чел.), Колледжа цифровых и педагогических технологий, г. Тюмень (43 чел.);

– 173 студента бакалавриата: 131 студент Тюменского государственного университета (далее – ТюмГУ) и 42 студента Тобольского педагогического института им. Д. И. Менделеева – филиала ТюмГУ;

– 37 студентов магистратуры Тюменского государственного университета.

В исследовании приняли участие 28 молодых педагогов школ г. Тюмени со стажем работы до 3 лет.

Для оценки показателей профессионального самоопределения использовался «Опросник профессиональной идентичности» У. С. Родыгиной, позволяющий оценить «осознанную активность» и «эмоциональное отношение» к педагогической профессии, по соотношению которых определялся статус профессионального самоопределения [21]. В структуру ценностно-смыслового самоопределения были включены карьерные ориентации и профессиональная самооценка. Карьерные ориентации определялись с помощью опросника «Якоря карьеры» (Э. Г. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокуровой) [27]. Профессиональная самооценка выявлялась с использованием биполярного семантического дифференциала (Е. Г. Белякова, И. Г. Захарова) [2]. Методика включает 48 дескрипторов, распределенных по блокам «Ценностно-смысловые характеристики педагогической деятельности», «Профессиональная компетентность», «Профессиональная коммуникация», «Индивидуальность педагога».

Обработка результатов включала частотный анализ полученных данных, их описание и качественный анализ с целью выделения наиболее заметных тенденций.

Результаты исследования. На первом этапе проводилась оценка показателей профессионального самоопределения ре-

спондентов. По результатам проведения Опросника профессиональной идентичности (У. С. Родыгина) для удобства анализа данных нами были выделены четыре типологические группы с различными сочетаниями выраженности активности в избранной профессии и эмоционального отношения к ней. Типологические группы имеют условные названия, отражающие особенности статуса профессионального самоопределения: «выживающий» тип отличается минимальной активностью в сочетании с преобладающим негативным отношением,

«выжидающий» тип характеризуется неярко выраженными активностью и эмоциональным отношением, «активный» тип проявляет активность и склонен к положительному эмоциональному отношению к будущей профессии, у «продуктивного» типа выявляются выраженная активность, направленная на освоение педагогической профессии, и положительное отношение к профессии педагога. Распределение респондентов по данным типам представлено в таблице 1.

Таблица 1

**Статусы профессионального самоопределения (по У. С. Родыгиной, балл)
у респондентов в соответствии с уровнями осваиваемого образования
(количество человек / доля, %)**

Показатели	Статусы профессионального самоопределения				Вся вы- борка
	«выжива- ющие»	«выжида- ющие»	«актив- ные»	«продук- тивные»	
Всего по выборке					
кол-во человек / доля в %	24 / 6,72	226 / 63,31	72 / 20,17	35 / 9,80	357 / 100
Эмоциональное отношение	-2,55	0,04	0,94	2,50	0,29
Осознанная активность	-0,80	0,61	2,17	2,61	1,03
СПО					
кол-во человек / доля в %	7 / 5,88	76 / 63,87	17 / 14,29	19 / 15,97	119 / 100
Эмоциональное отношение	-2,60	0,10	1,29	2,45	0,48
Осознанная активность	-0,62	0,73	2,07	2,49	1,12
Высшее образование (бакалавриат)					
кол-во человек / доля в %	15 / 8,67	114 / 65,90	33 / 19,08	11 / 6,36	173 / 100
Эмоциональное отношение	-2,58	-0,01	0,89	2,59	0,10
Осознанная активность	-0,96	0,49	2,18	2,67	0,82
Высшее образование (магистратура)					
кол-во человек / доля в %	2 / 5,41	18 / 48,65	12 / 32,43	5 / 13,51	37 / 100
Эмоциональное отношение	-2,17	0,10	0,64	2,47	0,47
Осознанная активность	-0,25	0,81	2,24	2,97	1,51
Молодые педагоги					
кол-во человек / доля в %	0 / 0	18 / 64,29	10 / 35,71	0 / 0	28 / 100
Эмоциональное отношение	–	0,10	0,88	–	0,38
Осознанная активность	–	0,73	2,20	–	1,26

Как видно из таблицы 1, распределение статусов профессионального самоопределения в группах студентов СПО, бакалавров и магистрантов вуза, молодых педагогов неравномерное. При этом выявлена общая тенденция как в целом по выборке, так и в разрезе уровней осваиваемого образования (у студентов СПО и вуза) / адаптации к профессиональной деятельности (у молодых педагогов). Наиболее выраженным во всех группах респондентов является «выживающий» тип, наименее выраженным – «выжидающий», а «активный» и «продуктивный» типы представлены несколько в разных соотношениях, но занимают промежуточное положение.

Среди статусов профессионального самоопределения преобладает «выжидающий» тип (63,31% по всей выборке), и его представленность достаточно ощутима (более половины). Наименьшее количество «выжидающих» студентов наблюдается в

педагогической магистратуре (48,65%), в то время как у студентов СПО, бакалавриата и у молодых педагогов их число близко к среднему значению (63,87% – СПО, 65,90% – бакалавриат, 64,29% – молодые педагоги). Тем не менее следует отметить, что среди студентов СПО «выжидающих» выявлено несколько меньше.

«Выживающий» тип как в целом по выборке, так и по группам студентов СПО, вуза и молодых педагогов представлен в наименьшей степени. По общей выборке «выживающих» выявлено 6,72%. Среди молодых педагогов данный тип не определен. У бакалавров «выживающий» тип более выражен (8,67%), по сравнению со студентами СПО (5,88%) и магистратуры (5,41%).

Что касается «активного» и «продуктивного» типов, то выявлены интересные факты. Только у студентов СПО «продуктивный» тип представлен в большей степени, чем «активный» (15,97% и 14,29% соот-

ветственно). Среди молодых педагогов «продуктивный» тип вообще не выявлен, а активный тип определен у трети респондентов (35,71%). Также треть магистрантов (32,43%) являются «активным» типом, в том время как у бакалавров число «активных» ощутимо меньше (19,08%). У студентов бакалавриата значительно меньше выражен «продуктивный» тип (6,36%), по сравнению со студентами СПО (15,97%) и педагогической магистратуры (13,51%).

На следующем этапе исследования были проанализированы показатели ценност-

но-смыслового самоопределения как в целом по выборке, так и в разрезе уровней осваиваемого образования (у студентов СПО и вуза) и этапа адаптации к профессиональной деятельности (у молодых педагогов). Анализировались и сопоставлялись между собой карьерные ориентации и особенности профессиональной самооценки в разных группах респондентов.

По результатам методики «Якоря карьеры» были выделены преобладающие ориентации у студентов СПО, бакалавров, магистрантов и молодых педагогов (табл. 2).

Таблица 2

**Карьерные ориентации по методике «Якоря карьеры»
(Э. Г. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокуровой)
у респондентов в соответствии с уровнями осваиваемого образования (балл)**

Показатели	СПО (n = 119 чел.)	Высшее обра- зование, ба- калавриат (n = 173 чел.)	Высшее образо- вание, маги- стратура (n = 37 чел.)	Молодые педагоги (n = 28 чел.)	Вся выборка (n = 357 чел.)
Профессиональная компетентность	3,23	2,59	3,30	3,23	3,10
Менеджмент	3,61	3,43	3,54	3,35	3,49
Автономия	3,51	3,48	3,55	3,62	3,51
Стабильность работы	4,01	3,93	3,76	3,96	3,94
Стабильность места жительства	3,19	3,13	3,10	3,33	3,16
Служение	3,88	3,74	3,78	3,84	3,80
Вызов	3,20	3,00	3,03	2,96	3,07
Интеграция стилей жизни	3,67	3,67	3,61	3,84	3,68
Предпринимательство	3,56	3,35	3,55	3,51	3,45

Одной из наиболее выраженных ориентаций является «стабильность работы», указывающая на субъективную значимость стабильности характера профессиональной деятельности, на желание иметь долгосрочные карьерные планы в педагогической профессии, а также на потребность в безопасности и социальной защищенности. Для студентов СПО (4,01), бакалавров (3,93) и молодых педагогов (3,96) стабильность работы является наиболее выраженной по сравнению с другими ориентациями. В группе магистрантов (3,76) стабильность работы не является доминирующей ориентацией, что может быть связано с повторным профессиональным самоопределением, поскольку многие из магистрантов получили возможность сменить прежнее непедagogическое направление подготовки на педагогическое.

Все группы респондентов высоко оценили значимость «служения», признаваемого одним из основных смысловых гуманистических ориентиров педагогической профессии. Для респондентов с преобладающей ориентацией «служение» характерно стремление приносить пользу людям, обществу, для них очень важно видеть конкретные плоды своей работы, даже если они и не выражены в материальном эквиваленте. Основная ценность построения карьеры

для данной ориентации – получение возможности максимально эффективно использовать свои таланты и опыт для реализации общественно важной цели. Ориентация «служение» отражает альтруистическую мотивацию в профессиональной деятельности. Более высокие показатели ориентации на служение выявлены у студентов СПО (3,88) и молодых педагогов (3,84) по сравнению со студентами вуза (бакалавры – 3,74, магистранты – 3,78).

Ориентация «профессиональная компетентность» является ведущей в системе ценностей педагогической профессии, а люди с данной ориентацией хотят быть мастерами своего дела, достигать успеха в профессии. Средние показатели ценности «профессиональной компетентности» свойственны для студентов СПО (3,23), молодых педагогов (3,23), магистрантов (3,30), что свидетельствует о зрелой профессиональной позиции. У бакалавров показатели низкие (2,23), что может быть связано с более теоретической направленностью подготовки педагогов в вузе и отсроченным погружением в практическую деятельность.

В каждой из групп респондентов выявлены средние показатели по следующим ориентациям: «менеджмент» (студенты СПО – 3,61, бакалавры – 3,43, магистранты – 3,54, мо-

лодые педагоги – 3,35); «автономия» (студенты СПО – 3,51, бакалавры – 3,48, магистранты – 3,55, молодые педагоги – 3,62); «стабильность места жительства» (студенты СПО – 3,19, бакалавры – 3,13, магистранты – 3,10, молодые педагоги – 3,33); «интеграция стилей жизни» (студенты СПО – 3,67, бакалавры – 3,67, магистранты – 3,61), при этом самые высокие показатели по данной ориентации характерны для молодых педагогов (3,84); «предпринимательство» (студенты СПО – 3,56, бакалавры – 3,35, магистранты – 3,55, молодые педагоги – 3,51). Результаты разных опрошенных групп являются достаточно схожими.

Средний показатель по ориентации «вызов» демонстрируют студенты СПО (3,20), заметно более низкие показатели выявлены у бакалавров (3,00), магистрантов (3,03) и молодых педагогов (2,96). Полагаем, что у сту-

дентов СПО, за счет того, что их образование имеет более практико-ориентированный характер и предполагает раннее включение в образовательный процесс и меньшую академическую нагрузку, формируются готовность к решению нестандартных задач, конкурентоспособность. Низкий показатель по данной ориентации у молодых педагогов может быть связан с трудностями профессиональной адаптации.

Самооценочная процедура осуществлялась в соответствии с принятой семибалльной шкалой, где 1, 2 и 3 балла характеризовали отнесенность оценки к негативному полюсу, оценка 4 соответствовала оценке качества как невыраженного, 5, 6 и 7 баллов указывали на оценку его выраженности в позитивном ключе. Результаты самооценки респондентов представлены в таблице 3.

Таблица 3

Выраженность показателей профессиональной самооценки у респондентов в соответствии с уровнями осваиваемого образования (балл)

Показатели	СПО (n = 119 чел.)	Высшее образование, бакалавриат (n = 173 чел.)	Высшее образование, магистратура (n = 37 чел.)	Молодые педагоги (n = 28 чел.)	Вся выборка (n = 357 чел.)
1	2	3	4	5	6
Профессиональная самооценка («Я как педагог»; балл)					
Профессиональная компетентность	5,41	5,04	5,50	5,13	5,22
Профессиональная коммуникация	5,73	5,52	5,67	5,56	5,61
Индивидуальность педагога	5,79	5,54	5,93	5,43	5,65
Ценностно-смысловые характеристики педагогической деятельности	5,80	5,55	5,94	5,62	5,68
Средняя самооценка	5,70	5,43	5,78	5,44	5,56
Блок «Профессиональная компетентность»					
Опытный	4,29	3,53	4,38	3,39	3,86
Свободно использует свои знания на практике	5,81	5,14	5,70	5,43	5,45
Свободно использует разные методы преподавания	5,15	4,51	5,05	4,79	4,80
Пользуется авторитетом среди коллег, родителей, учеников	5,36	5,08	5,59	5,00	5,22
Юридически грамотный	5,02	4,94	4,89	4,75	4,95
Эрудированный	5,46	5,34	5,73	5,75	5,45
Широкий кругозор	5,86	5,68	6,11	5,75	5,79
Компетентный	5,92	5,42	5,92	5,54	5,64
Умеет находить индивидуальный подход к детям	6,01	5,62	6,00	5,21	5,76
Исключительно владеет преподаваемым предметом	6,03	5,12	5,65	5,64	5,26
Блок «Профессиональная коммуникация»					
Требовательный	5,20	4,95	5,32	5,07	5,08
Заботливый	5,87	5,61	5,81	5,54	5,71
Может понять воспитанника и оказать ему поддержку	6,21	6,00	6,24	5,39	6,05

Окончание таблицы 3

1	2	3	4	5	6
Неравнодушный	6,08	5,76	5,95	5,61	5,87
Строгий	3,87	3,77	3,24	4,11	3,77
Вежливый	6,16	6,03	6,03	6,11	6,08
Хорошая грамотная речь	5,71	5,61	6,08	5,96	5,72
Тактичный	6,10	5,95	6,19	6,11	6,04
Дает себе и другим право на ошибку	5,72	5,30	5,41	5,54	5,47
Объективно оценивает себя и других	6,03	5,81	5,92	5,89	5,90
Эмпатичный, тонко чувствует атмосферу в учебном коллективе, настроение и переживание ученика	6,03	5,95	6,16	5,89	6,00
Блок «Индивидуальность педагога»					
Грамотно планирует свою деятельность	5,82	5,68	5,84	5,61	5,74
Находчивый	5,81	5,45	5,89	5,32	5,61
Умеет найти решение в любой ситуации	5,71	5,40	5,81	5,29	5,54
Стрессоустойчивый	5,73	5,44	5,73	5,32	5,56
Веселый	5,78	5,51	5,70	5,21	5,60
Имеет хорошее чувство юмора	5,82	5,79	6,19	5,86	5,85
Дисциплинированный	5,95	5,79	6,19	5,96	5,90
Креативный	5,68	5,36	5,78	5,07	5,49
Талантливый	5,79	5,46	5,92	5,18	5,60
Умеет организовать свое время	5,56	5,31	5,92	4,86	5,42
Внешне привлекательный	5,87	5,66	5,84	5,68	5,75
Легкий на подъем	5,77	5,51	6,03	5,54	5,66
Уверенный в себе	5,72	5,34	5,73	5,36	5,51
Оптимист	5,72	5,41	5,84	5,57	5,57
Имеет выдержку, самообладание	6,05	5,90	6,11	5,68	5,95
Обаятельный	5,90	5,65	5,95	5,61	5,76
Способный выдвигать новые идеи, вносить новшества	5,82	5,47	6,27	5,18	5,64
Блок «Ценностно-смысловые характеристики педагогической деятельности»					
Постоянно совершенствуется	5,35	4,98	5,84	4,79	5,18
Имеет твердые жизненные принципы	5,75	5,73	6,08	5,57	5,76
Добрый	5,80	5,69	5,57	5,71	5,71
Высокие моральные качества	6,07	5,84	6,16	6,07	5,97
Справедливый	6,29	6,06	6,32	6,11	6,17
Современный	6,29	5,85	6,00	5,79	6,01
Мудрый	5,69	5,45	5,97	5,64	5,60
Гуманный	5,85	5,71	6,05	5,82	5,80
Любит свою работу	5,32	4,90	5,54	5,32	5,14
Ставит высокие цели в жизни	5,63	5,33	5,81	5,39	5,48

Установлено, что у респондентов из разных опрошенных групп профессиональная самооценка является положительной, за редкими исключениями по отдельным дескрипторам. Средние значения по всем шкалам представлены в диапазоне 5,22–5,68 баллов, что указывает на общую позитивную самооценку своих умений, профес-

сионально важных качеств и принятых педагогических ценностно-смысловых ориентиров. Тем не менее анализ общих средних оценок по блокам «Профессиональная компетентность», «Профессиональная коммуникация», «Индивидуальность педагога» и «Ценностно-смысловые характеристики педагогической деятельности» показал, что

более высоко себя как педагога оценивают магистранты и студенты СПО, в то время как сравнительно низкая самооценка педагогических качеств и умений характерна для бакалавров и молодых педагогов, причем это наблюдается по большинству дескрипторов, входящих в блоки.

В блоке «Профессиональная компетентность» наблюдается общая тенденция к положительному самооцениванию. В то же время выявлено несколько характеристик, по которым респонденты из разных групп оценили себя достаточно низко. Общим для разных групп является низкий средний показатель по дескриптору «Опытный» (3,86). При этом магистранты и студенты СПО оценили себя как опытных педагогов, хотя и в небольшой степени, но все же положительно (соответственно 4,38 и 4,29), в то время как бакалавры и молодые педагоги дали своей опытности негативную оценку (соответственно 3,53 и 3,39). Наиболее низко оценили себя как «опытных» молодые педагоги. По дескриптору «Свободно использует разные методы преподавания» общая средняя оценка по выборке тяготеет к положительной (4,8), но в сравнении с оценками по другим шкалам она также является одной из наиболее низких. При этом студенты СПО наиболее высоко оценили себя по данной характеристике (5,15), несколько ниже самооценка у магистрантов (5,05), еще ниже у молодых педагогов (4,79) и самая низкая у бакалавров (4,51). Средняя по выборке самооценка по дескриптору «Юридически грамотный» также является одной из низких средних по выборке, но тем не менее позитивной (4,95). Наиболее высоко оценивают свою юридическую грамотность студенты СПО (5,02), несколько ниже – бакалавры (4,94), еще ниже – магистранты (4,89), и самая низкая самооценка собственной юридической грамотности выявлена у молодых педагогов (4,75).

В блоке «Профессиональная коммуникация» преобладают достаточно высокие позитивные оценки по всем позициям. Исключение составила самооценка по дескриптору «Строгий». Общая средняя самооценка собственной строгости как качества педагога составила 3,77 и является отрицательной. Молодые педагоги оценили себя как «строгих» более позитивно (4,11), а у представителей других групп по данному качеству выявлена низкая самооценка (3,8 – СПО, 3,77 – бакалавры, 3,24 – магистранты).

В блоке «Индивидуальность педагога» студенты СПО и магистранты более высоко, чем бакалавры и молодые педагоги, оценили свои профессионально важные качества по большинству позиций («Грамотно планирует свою деятельность», «Находчивый»,

«Умеет найти решение в любой ситуации», «Стрессоустойчивый», «Креативный», «Талантливый», «Умеет организовывать свое время», «Внешне привлекательный», «Легкий на подъем», «Уверенный в себе», «Оптимист», «Имеет выдержку, самообладание», «Обаятельный», «Способный выдвигать новые идеи, вносить новшества». Также установлено, что молодые педагоги оценивают свои качества ниже, чем бакалавры, примерно в половине случаев. Наиболее низко молодые педагоги оценили собственное умение организовывать свое время (4,86).

В блоке «Ценностно-смысловые характеристики педагогической деятельности» респонденты всех опрошенных групп дали достаточно высокую положительную оценку своих качеств (в диапазоне 4,79–6,32). При этом более высоко по большинству дескрипторов («Постоянно совершенствуется», «Имеет твердые жизненные принципы», «Высокие моральные качества», «Справедливый», «Современный», «Мудрый», «Гуманный», «Ставит высокие цели в жизни») себя оценивают студенты СПО и магистранты, по сравнению с бакалаврами и молодыми педагогами. Наиболее низкой относительно средних значений является оценка по дескриптору «Постоянно совершенствуется» у бакалавров (4,98) и молодых педагогов (4,79).

Также были проанализированы особенности профессиональной самооценки в разных группах респондентов.

В группе студентов СПО отмечаются более низкие оценки в сравнении со средними значениями по следующим дескрипторам: «Хорошая грамотная речь» (5,71), «Имеет хорошее чувство юмора» (5,82), «Имеет твердые жизненные принципы» (5,75) (но и эти оценки являются положительными). По всем остальным дескрипторам самооценка выше средней по выборке, а также во многих случаях выше, чем аналогичные оценки у бакалавров, магистрантов и молодых педагогов. Как уже отмечалось выше, студенты СПО в большей степени считают себя опытными, компетентными в области методов преподавания, юридически грамотными, «исключительно владеющими преподаваемым предметом», чем респонденты из других групп.

В группе студентов вузовского бакалавриата усредненные самооценки в каждом из четырех блоков являются положительными, но одновременно более низкими, чем средние значения по всей выборке. Бакалавры ниже, чем студенты СПО, магистранты и молодые педагоги, оценивают свою профессиональную компетентность (5,04), навыки профессиональной коммуникации (5,52), проявленность качеств ин-

дивидуальности педагога (5,54) и ценностно-смысловых ориентиров педагогической деятельности (5,55).

В группе магистрантов усредненные показатели профессиональной самооценки по всем четырем блокам указывают на положительную самооценку, которая является более высокой, чем средние значения по выборке. Как и студенты СПО, магистранты высоко оценили свою опытность, способность свободно использовать разные методы преподавания. Кроме того, в данной группе выявлена высокая самооценка эрудированности (5,73) и широкого кругозора (6,11), наличия авторитета среди коллег, родителей и учеников (5,59), умения находить индивидуальный подход к детям (6), тактичности (6,19), эмпатичности, способности тонко чувствовать атмосферу в ученическом коллективе, настроение и переживание ученика (6,16) (показатели более высокие в сравнении со студентами СПО, бакалаврами и молодыми педагогами). Также интерес представляют результаты по блоку «Индивидуальность педагога», по которому большинство показателей самооценки у магистрантов являются самыми высокими в сравнении с другими опрошенными группами.

Для группы молодых педагогов характерна положительная самооценка по каждому из блоков дескрипторов, и одновременно она ниже средних значений по всей выборке. Молодые педагоги отрицательно оценили себя как «опытных» (3,39), и эта оценка является самой низкой по сравнению с оценками других групп респондентов. Характеристика «Юридически грамотный» оценивается молодыми педагогами в отношении себя положительно (4,75), но это значение также самое низкое в сравнении с самооценками студентов СПО, бакалавров и магистрантов. Положительная самооценка по дескриптору «Широкий кругозор» (5,75) также самая низкая по сравнению с другими группами. В блоке «Профессиональная коммуникация» молодые педагоги положительно, но ниже, чем студенты СПО и вуза, оценили свою требовательность (5,07), работливость (5,54), способность понять воспитанника и оказать ему поддержку (5,39) и равнодушие (5,61). У молодых педагогов оценка выше средней и при этом более высокая, чем в других группах респондентов, по дескриптору «Строгий» (4,11).

Заключение. Ограничения настоящего исследования связаны с особенностями выборки, в которой сравниваемые группы представлены в разной численности. В связи с этим исследование может считаться пилотажным, а его результаты использоваться для выдвижения гипотез и их дальнейшей проверки на соотносимых по чис-

ленности выборках.

Исследование показало, что у студентов СПО, бакалавров, магистрантов и молодых педагогов процесс профессионального самоопределения находится в активной фазе. Данный вывод основывается на полученных данных, согласно которым неоднородность статусов профессионального самоопределения выявляется в каждой из исследуемых групп. При этом наиболее представительным (две трети выборки) оказался статус «выжидания», характеризующийся неярко выраженными активностью, направленной на освоение педагогической профессии, и эмоциональным отношением к ней. Также установлено, что продуктивный статус профессионального самоопределения, характеризующийся выраженной активностью в освоении педагогической деятельности и положительным отношением к ней, не обнаружился в группе молодых педагогов. Из этого следует необходимость активизации профессионального самоопределения, причем не только в условиях профессиональной подготовки в СПО и вузе, но и на этапе постдипломного сопровождения.

Выявлены различия показателей ценностно-смыслового самоопределения у студентов СПО, бакалавров, магистрантов и молодых педагогов в карьерных ориентациях и профессиональной самооценке.

Карьерные ориентации представителей опрошенных групп во многом схожи и соответствуют традиционным представлениям о ценностях педагогической профессии, прежде всего ценности служения как сущности педагогического труда. Выявлены схожие ориентации студентов СПО, вуза и молодых педагогов на «стабильность работы», что может указывать на долгосрочные карьерные планы в педагогической профессии. Общей, но выраженной в средней степени оказалась ориентация на достижение профессиональной компетентности. Студенты СПО в большей степени, чем респонденты других групп, оценили значимость «вызова» как ценности в педагогической деятельности, что указывает на их нацеленность на решение нестандартных профессиональных задач.

Установлены некоторые общие тенденции и различия в профессиональной самооценке у студентов СПО, бакалавров, магистрантов и молодых педагогов. С одной стороны, респонденты всех групп продемонстрировали позитивное мнение о собственной профессиональной компетентности, навыках профессиональной коммуникации, выраженности профессионально значимых качеств педагога и ценностно-смысловых характеристик, связанных с педагогической деятельностью. При этом общей для разных

групп респондентов является низкая (студенты СПО и магистранты) или негативная (бакалавры и молодые педагоги) самооценка наличия опыта в педагогической деятельности. Можно предположить, что профессиональная самооценка респондентов является идеализированной, поскольку не опирается на обширный опыт педагогической деятельности, а скорее отражает субъективную значимость характеристик, предложенных для оценивания профессионально-личностного становления. С этой точки зрения более низкие показатели профессиональной самооценки у молодых педагогов указывают на признаки кризиса профессиональной идентичности, возникающего при столкновении с реалиями педагогического процесса, когда нормативные (декларируемые) педагогические ценности еще только должны трансформироваться в индивидуальную профессиональную позицию, определяющую выбор способов педагогической деятельности. Бакалавры же ограничены

образовательными возможностями для приобретения профессионального опыта, что может послужить субъективным основанием для низкого или негативного самооценивания себя как педагога. Соответственно, можно предположить большую реалистичность профессиональной самооценки у студентов СПО, обучение которых носит практико-ориентированный характер, когда будущий педагог получает возможность соотнести свои ценностные ориентиры с приобретаемым опытом педагогической деятельности, и у магистрантов, как правило, совмещающих обучение и работу по специальности.

Результаты исследования будут полезны для организации сопровождения профессионального самоопределения будущих педагогов, поддержки профессиональной адаптации молодых педагогов через постдипломное сопровождение и систему дополнительного профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ансимова, Н. П. Ценностно-смысловая основа педагогической деятельности: сравнительный анализ отношения педагогов и учащихся педагогических классов / Н. П. Ансимова, Т. В. Ледовская, Н. Э. Солянин // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 37–51. – DOI: 10.17759/pse.2022270104. – EDN GTPLLR.
2. Белякова, Е. Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования / Е. Г. Белякова, И. Г. Захарова // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 1. – С. 84–112. – DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-84-112. – EDN JEMWRV.
3. Белякова, Е. Г. Смысловые механизмы профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов / Е. Г. Белякова ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации ; Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики. – Тюмень : Тюменский государственный университет, 2020. – 144 с. – EDN MTSJBV.
4. Власова, Т. А. Ценностно-смысловое самоопределение педагога в профессии / Т. А. Власова // Система ценностей современного общества : сборник трудов ЛП Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 04–23 мая 2017 года. – Новосибирск : Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества», 2017. – С. 92–99. – EDN YPOCTZ.
5. Волкова, М. А. Активизация ценностно-смыслового самоопределения будущих социальных педагогов / М. А. Волкова // Социальная педагогика. – 2020. – № 1. – С. 5–14. – EDN RWEKBC.
6. Гинзбург, М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 19–26.
7. Гуськова, Т. А. Проблема ценностно-смыслового самоопределения студентов в ситуации профессиональной неопределенности / Т. А. Гуськова // Педагогическое образование: вызовы XXI века : материалы XIII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося ученого – педагога, академика В. А. Сластенина, Москва, 22–23 сентября 2022 года. – Ярославль : Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования», 2022. – С. 386–389. – EDN ZUCAFT.
8. Зеер, Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 6. – С. 35–44.
9. Исаев, Е. А. Экзистенциальное самоопределение будущего учителя: обучение служением / Е. А. Исаев // Векторы психолого-педагогических исследований. – 2024. – № 4 (5). – С. 31–45. – EDN WDZSRI.
10. Кремень, С. А. Ценностные основания выбора педагогической профессии / С. А. Кремень, Ф. М. Кремень // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2023. – Т. 21, № 4. – С. 77–93. – DOI: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-77-93. – EDN PVFLDG.
11. Кривцова, Е. В. Исследование ценностного самоопределения личности / Е. В. Кривцова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 1-2 (57). – С. 77–81. – EDN SATJQH.
12. Ледовская, Т. В. Становление системы ценностей студентов педагогического вуза в период получения высшего профессионального образования / Т. В. Ледовская, Н. Э. Солянин, А. М. Ходырев // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 5. – С. 7–23. – DOI: 10.15293/2658-6762.1905.01. – EDN SUNRVH.
13. Ледовская, Т. В. Аксиологический подход к проблеме профессиональной подготовки педагогов / Т. В. Ледовская // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2022. – № 9. – С. 43–49. – DOI: 10.20339/AM.09-22.043. – EDN UQNQEU.

14. Лопаткин, Е. В. Ценностно-смысловые основания подготовки будущих педагогов / Е. В. Лопаткин // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2017. – № 2. – С. 92–97. – EDN YNLCCR.
15. Мурафа, С. В. Сформированность ценностных ориентаций будущих педагогов / С. В. Мурафа // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2017. – № 2. – С. 123–128. – DOI: 10.51314/2073-2635-2017-2-123-128. – EDN YUINER.
16. Нуриманова, Ф. К. Роль субъектности в ценностно-смысловом самоопределении личности / Ф. К. Нуриманова // Методология современной психологии. – 2013. – № 4. – С. 150–158. – EDN SXIENX.
17. Петрова, А. Г. Психологическая защита личности и кризисы профессионального становления в процессе профессионализации / А. Г. Петрова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. 2, № 4. – С. 282–285. – EDN PJBMGB.
18. Поздеева, С. И. Ценностно-смысловой подход в высшем педагогическом образовании: постановка проблемы / С. И. Поздеева, Э. Г. Гельфман, А. А. Никитин // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12, № 4 (49). – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-4-5. – EDN PUWPEW.
19. Почтарева, Е. Ю. Ценностно-смысловая сфера педагога в аспекте самодетерминации педагогической деятельности / Е. Ю. Почтарева // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 193–197. – EDN UCMIED.
20. Развитие ценностных ориентаций молодых педагогов как предиктора профессиональной деятельности / С. В. Данилов, Л. П. Шустова, Г. И. Симонова, Е. Н. Печенкина // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 2 (56). – С. 573–589. – DOI: 10.32744/pse.2022.2.34. – EDN XHNSCKZ.
21. Родыгина, У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У. С. Родыгина // Психологическая наука и образование. – 2007. – Т. 12, № 4. – С. 39–51. – EDN IJFODF.
22. Сагитдинова, Т. К. Ценностно-смысловой подход к профессиональному развитию современного педагога / Т. К. Сагитдинова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2023. – Т. 29, № 4. – С. 114–121. – DOI: 10.18287/2542-0445-2023-29-4-114-121. – EDN VYFTDG.
23. Соловьева, Е. М. Ценности и карьерные ориентации студентов педагогического вуза / Е. М. Соловьева, И. В. Заусенко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 503. – EDN TYSNWN.
24. Федорова, Е. Н. Ценности профессиональной деятельности будущего педагога / Е. Н. Федорова, Е. В. Птицына // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-2. – С. 401–405. – EDN TKVJFZ.
25. Ценностно-смысловые ориентиры деятельности педагога в условиях цифрового общества : монография / С. Г. Алексеев, Т. Ю. Алексеева, Л. Н. Антилогова [и др.] ; под общей редакцией Н. В. Чекалевой. – Омск : Омский государственный педагогический университет, 2022. – 400 с. – EDN PJMXER.
26. Чекалева, Н. В. Развитие профессиональной идентичности на основе профессионально-ценностных ориентации будущих педагогов / Н. В. Чекалева, Т. Ю. Алексеева // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2021. – № 3 (32). – С. 159–162. – DOI: 10.36809/2309-9380-2021-32-159-162. – EDN SAKMVN.
27. Чикер, В. А. Психологическая диагностика организации и персонала / В. А. Чикер. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 172 с. – EDN QXKELP.
28. Шипилина, Л. А. Аксиологические ориентиры исследования проблем подготовки педагогов в вузе в диссертациях по педагогике / Л. А. Шипилина // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 4 (41). – DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-4-11. – EDN XQKYZO.
29. Щипанова, Д. Е. Профессиональное самоопределение личности как построение смыслов будущего / Д. Е. Щипанова ; Министерство просвещения Российской Федерации, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2020. – 119 с. – EDN LELGRY.
30. Becoming a secondary school teacher: Keys to a meaningful professional identity / A. Berbegal Vázquez, L. Daza Pérez, L. Carapeto Pacheco, I. Rivas Flores // Teaching and Teacher Education. – 2024. – Vol. 148. – P. 104697. – DOI: 10.1016/j.tate.2024.104697. – EDN HVZTRD.
31. Beijaard, D. Reframing teacher professional identity and learning / D. Beijaard, M. Koopman, G. Schellings // The Palgrave handbook of teacher education research. – Cham : Springer International Publishing, 2023. – P. 763–785. – DOI: 10.1007/978-3-031-16193-3_28.
32. Feng, X. Profiles and developmental pathways of beginning teachers' intrinsic orientations and their associations with effective teaching behaviour / X. Feng, M. Helms-Lorenz, R. Maulana // Learning and Individual Differences. – 2023. – Vol. 107. – P. 102362. – DOI: 10.1016/j.lindif.2023.102362. – EDN ALKRTJ.
33. Finnish pre-service teachers' identity development after a year of initial teacher education: Adding, transforming, and defending / S. Varis, M. Heikkilä, R. L. Metsäpelto, M. Mikkilä-Erdmann // Teaching and Teacher Education. – 2023. – Vol. 135. – P. 104354. – DOI: 10.1016/j.tate.2023.104354. – EDN BLBXQR.
34. Hanna, F. Student teachers' future time perspective and teacher identity: A longitudinal study about students who will become primary school teachers / F. Hanna, L. Andre, M. Zee // Teaching and Teacher Education. – 2023. – Vol. 136. – P. 104382. – DOI: 10.1016/j.tate.2023.104382. – EDN HFCKCH.
35. Stimulating the Professional and Personal Self-Development of Future Teachers in the Context of Value-Semantic Orientation / Z. Madin, A. Aizhana, S. Nurgul et al. // Education Research International. – 2022. – Vol. 2022. – P. 8789773. – DOI: 10.1155/2022/8789773. – EDN BUJXLW.
36. Zen, S. International teacher education programme as a narrative space for teacher identity reconstruction / S. Zen, E. Ropo, P. Kupila // Teaching and Teacher Education. – 2022. – Vol. 109. – P. 103527. – DOI: 10.1016/j.tate.2021.103527. – EDN VQBOPC.

REFERENCES

1. Ansimova, N. P., Ledovskaya, T. V., Solynin, N. E. (2022). Tsennostno-smyslovaya osnova pedagogicheskoy deyatel'nosti: sravnitel'nyy analiz otnosheniya pedagogov i uchashchikhsya pedagogicheskikh klassov = The value

foundations of pedagogical activity: A comparative analysis of the position of teachers and pedagogical class pupils. *Psychological Science and Education*, 27(1), 37–51. DOI: 10.17759/pse.2022270104. EDN GTPLLR.

2. Belyakova, E. G., Zakharova, I. G. (2020). Professional'noe samoopredelenie i professional'naya identichnost' studentov-pedagogov v usloviyakh individualizatsii obrazovaniya = Professional self-determination and professional identity of students-teachers in the conditions of individualisation of education. *Education and Science*, 22(1), 84–112. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-1-84-112. EDN JEMWRV.

3. Belyakova, E. G. (2020). Smyslovye mekhanizmy professional'nogo samoopredeleniya studentov – budushchikh pedagogov = Semantic mechanisms of professional self-determination of students – future teachers. Tyumen: University of Tyumen, 144 p. EDN MTSJBV.

4. Vlasova, T. A. (2017). Tsennostno-smyslovoye samoopredelenie pedagoga v professii = Value-semantic self-determination of a teacher in the profession. *The value system of modern society*, 92–99. Novosibirsk: CRNS Publishing House. EDN YPOCTZ.

5. Volkova, M. A. (2020). Aktivizatsiya tsennostno-smyslovogo samoopredeleniya budushchikh sotsial'nykh pedagogov = Activation of value-semantic self-determination of future social educators. *Social Pedagogy*, 1, 5–14. EDN RWEKBC.

6. Ginzburg, M. R. (1988). Lichnostnoe samoopredelenie kak psikhologicheskaya problema = Personal self-determination as a psychological problem. *Questions of Psychology*, 2, 19–26.

7. Guskova, T. A. (2022). Problema tsennostno-smyslovogo samoopredeleniya studentov v situatsii professional'noy neopredelennosti = The problem of value-semantic self-determination of students in a situation of professional uncertainty. *Pedagogical education: Challenges of the 21st century*, 386–389. Yaroslavl: International Academy of Sciences of Pedagogical Education. EDN ZUCAFT.

8. Zeer, E. F., Symanyuk, E. E. (1997). Krizisy professional'nogo stanovleniya lichnosti = Crises of professional development of personality. *Psychological Journal*, 18(6), 35–44.

9. Isaev, E. A. (2024). Ekzistentsial'noe samoopredelenie budushchego uchitelya: obuchenie sluzheniem = Existential self-determination of future teachers: Service learning. *Vectors of Psychological and Pedagogical Research*, 4(5), 31–45. EDN WZSRI.

10. Kremen, S. A., Kremen, F. M. (2023). Tsennostnye osnovaniya vybora pedagogicheskoy professii = Value bases for choosing the pedagogical profession. *Bulletin of the Moscow University. Series 20: Pedagogical Education*, 21(4), 77–93. DOI: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-77-93. EDN PVFLDG.

11. Krivtsova, E. V. (2014). Issledovanie tsennostnogo samoopredeleniya lichnosti = Research of value self-determination of the individual. *Bulletin of Kemerovo State University*, 1-2(57), 77–81. EDN SATJQH.

12. Ledovskaya, T. V., Solynin, N. E., Khodyrev, A. M. (2019). Stanovlenie sistemy tsennostey studentov pedagogicheskogo vuza v period polucheniya vysshego professional'nogo obrazovaniya = Formation of the value system of students of a pedagogical university during their higher professional education. *Science for Education Today*, 9(5), 7–23. DOI: 10.15293/2658-6762.1905.01. EDN SUNRVH.

13. Ledovskaya, T. V. (2022). Aksiologicheskii podkhod k probleme professional'noy podgotovki pedagogov = An axiological approach to the problem of professional training of teachers. *Alma Mater (Bulletin of Higher Education)*, 9, 43–49. DOI: 10.20339/AM.09-22.043. EDN UQNQEU.

14. Lopatkin, E. V. (2017). Tsennostno-smyslovoye osnovaniya podgotovki budushchikh pedagogov = Value-semantic foundations for the training of future teachers. *Bulletin of the Taganrog Chekhov Institute*, 2, 92–97. EDN YNLCCR.

15. Murafa, S. V. (2017). Sformirovannost' tsennostnykh orientatsiy budushchikh pedagogov = Formation of value orientations of future teachers. *Bulletin of the Moscow University. Series 20: Pedagogical Education*, 2, 123–128. DOI: 10.51314/2073-2635-2017-2-123-128. EDN YUINER.

16. Nurimanova, F. K. (2013). Rol' sub'ektnosti v tsennostno-smyslovom samoopredelenii lichnosti = The role of subjectivity in the value-semantic self-determination of the individual. *Methodology of Modern Psychology*, 4, 150–158. EDN SXIENX.

17. Petrova, A. G. (2011). Psikhologicheskaya zashchita lichnosti i krizisy professional'nogo stanovleniya v protsesse professionalizatsii = Psychological protection of personality and crises of professional development in the process of professionalization. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2(4), 282–285. EDN PJBMGB.

18. Pozdeeva, S. I., Gelfman, E. G., Nikitin, A. A. (2024). Tsennostno-smyslovoy podkhod v vysshem pedagogicheskom obrazovanii: postanovka problemy = Value-semantic approach in higher pedagogical education: Problem statement. *Bulletin of the Mininsky University*, 12, 4(49). DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-4-5. EDN PUWPEW.

19. Pochtareva, E. Yu. (2015). Tsennostno-smyslovaya sfera pedagoga v aspekte samodeterminatsii pedagogicheskoy deyatel'nosti = The value-semantic sphere of a teacher in the aspect of self-determination of pedagogical activity. *Pedagogical Education in Russia*, 6, 193–197. EDN UCMIED.

20. Danilov, S. V., Shustova, L. P., Simonova, G. I., Pechenkina, E. N. (2022). Razvitie tsennostnykh orientatsiy molodykh pedagogov kak prediktora professional'noy deyatel'nosti = Development of value orientations of young teachers as a predictor of professional activity. *Perspectives of Science and Education*, 2(56), 573–589. DOI: 10.32744/pse.2022.2.34. EDN XYHCKZ.

21. Rodygina, U. S. (2007). Psikhologicheskie osobennosti professional'noy identichnosti studentov = Psychological features of students' professional identity. *Psychological Science and Education*, 12(4), 39–51. EDN IJFODF.

22. Sagitdinova, T. K. (2023). Tsennostno-smyslovoy podkhod k professional'nomu razvitiyu sovremennogo pedagoga = Value-semantic approach to professional development of a modern teacher. *Bulletin of Samara University. History, Pedagogy, Philology*, 29(4), 114–121. DOI: 10.18287/2542-0445-2023-29-4-114-121. EDN VYFTDG.

23. Solovyeva, E. M., Zausenko, I. V. (2015). Tsennosti i kar'ernye orientatsii studentov pedagogicheskogo vuza = Values and career orientations of students of a pedagogical university. *Modern Problems of Science and Education*, 3, 503. EDN TYSNWN.
24. Fedorova, E. N., Ptitsyna, E. V. (2015). Tsennosti professional'noy deyatel'nosti budushchego pedagoga = Values of professional activity of future teachers. *Fundamental Research*, 2-2, 401–405. EDN TKVJFZ.
25. Alekseev, S. G., Alekseeva, T. Yu., Antilogova, L. N. et al. (2022). Tsennostno-smyslovye orientiry deyatel'nosti pedagoga v usloviyakh tsifrovogo obshchestva = Value-semantic orientations of a teacher's activity in a digital society. Omsk: Omsk State Pedagogical University, 400 p. EDN PJMXER.
26. Chekaleva, N. V., Alekseeva, T. Yu. (2021). Razvitie professional'noy identichnosti na osnove professional'no-tsennostnykh orientatsii budushchikh pedagogov = Development of professional identity based on professional-value orientations of future teachers. *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Studies*, 3(32), 159–162. DOI: 10.36809/2309-9380-2021-32-159-162. EDN CAKMVN.
27. Chiker, V. A. (2004). Psikhologicheskaya diagnostika organizatsii i personala = Psychological diagnostics of the organization and personnel. Saint Petersburg: Rech Publishing House, 172 p. EDN QXKELP.
28. Shipilina, L. A. (2022). Aksiologicheskie orientiry issledovaniya problem podgotovki pedagogov v vuze v dissertatsiyakh po pedagogike = Axial orientations of the study of the problem of teacher training at the university in dissertations on pedagogy. *Bulletin of Mininsky University*, 10, 4(41). DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-4-11. EDN XQKYZO.
29. Shchipanova, D. E. (2020). Professional'noe samoopredelenie lichnosti kak postroenie smyslov budushchego = Professional self-determination of an individual as a means of constructing meanings for the future. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University, 119 p. EDN LELGRY.
30. Berbegal Vázquez, A., Daza Pérez, L., Carapeto Pacheco, L., Rivas Flores, I. (2024). Becoming a secondary school teacher: Keys to a meaningful professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104697. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104697. EDN HVZTRD.
31. Beijaard, D., Koopman, M., Schellings, G. (2023). Reframing teacher professional identity and learning. *The Palgrave handbook of teacher education research*, 763–785. Cham: Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-031-16193-3_28.
32. Feng, X., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. (2023). Profiles and developmental pathways of beginning teachers' intrinsic orientations and their associations with effective teaching behaviour. *Learning and Individual Differences*, 107, 102362. DOI: 10.1016/j.lindif.2023.102362. EDN ALKRTJ.
33. Varis, S., Heikkilä, M., Metsäpelto, R. L., Mikkilä-Erdmann, M. (2023). Finnish pre-service teachers' identity development after a year of initial teacher education: Adding, transforming, and defending. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104354. DOI: 10.1016/j.tate.2023.104354. EDN BLBXQR.
34. Hanna, F., Andre, L., Zee, M. (2023). Student teachers' future time perspective and teacher identity: A longitudinal study about students who will become primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 136, 104382. DOI: 10.1016/j.tate.2023.104382. EDN HFCKCH.
35. Madin, Z., Aizhana, A., Nurgul, S. et al. (2022). Stimulating the Professional and Personal Self-Development of Future Teachers in the Context of Value-Semantic Orientation. *Education Research International*, 2022, 8789773. DOI: 10.1155/2022/8789773. EDN BUJXLW.
36. Zen, S., Ropo, E., Kupila, P. (2022). International teacher education programme as a narrative space for teacher identity reconstruction. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103527. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103527. EDN VQBOPC.

Лушникова Ирина Ивановна,

SPIN-код: 3160-9241

аспирант, Московский городской педагогический университет; 119435, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1; e-mail: i.i.lushnikova@yandex.ru

ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ СОЗДАВАТЬ ПРЕЗЕНТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; студенты-педагоги; подготовка будущих педагогов; презентации; метод проектов; проектная деятельность; педагогические проекты; риторика; жанровые умения

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается ключевая роль жанровых умений в реализации педагогических проектов, выявляются основные потребности и затруднения студентов с опытом и без опыта педагогической работы. Подчеркивается, что эффективное владение жанром презентации педагогического проекта напрямую влияет на возможности принятия и продвижения инновационных педагогических проектов. В статье отмечается, что жанр презентации педагогических проектов не получил полного описания в научной литературе и требует дальнейших научных разработок. Исследование выявило, что презентация педагогического проекта представляет собой сложный многоуровневый жанр, объединяющий черты различных жанров, где устная речь играет ключевую роль. Основные трудности будущих педагогов связаны с оформлением структуры презентации, соблюдением стилистики и правильным выбором речевых средств, что приводит к ошибкам в форме и содержании. Студенты и опытные педагоги по-разному оценивают навыки, которые, по их мнению, будут востребованы при демонстрации презентации педагогического проекта: первые выделяют важность логичности и ясности речи, вторые – риторических умений для эффективного воздействия на аудиторию. Это указывает на необходимость комплексного подхода к обучению жанру презентации педагогического проекта, включающего как речевые, так и риторические компоненты, а также разработки специализированных методик для повышения коммуникативной эффективности педагогических презентаций. Целью работы являются актуализация значимости жанровых умений как основополагающего элемента педагогической практики и описание перспектив дальнейших исследований в целях совершенствования подготовки педагогов.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Лушникова, И. И. Потенциал развития умений студентов педагогических направлений подготовки создавать презентации педагогического проекта / И. И. Лушникова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 262–268.

Lushnikova Irina Ivanovna,

Postgraduate Student, Moscow City University, Moscow, Russia

POTENTIAL FOR DEVELOPMENT OF SKILLS IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL TRAINING PROGRAMS TO CREATE PRESENTATIONS OF PEDAGOGICAL PROJECTS

KEYWORDS: pedagogical universities; students-teachers; training of future teachers; presentations; project method; project activity; pedagogical projects; rhetoric; genre skills

ABSTRACT. This article examines the key role of genre skills in the implementation of pedagogical projects, identifying the main needs and difficulties faced by students with and without teaching experience. It emphasizes that effective mastery of the presentation genre of a pedagogical project directly influences the potential for acceptance and promotion of innovative pedagogical projects. The article notes that the presentation genre of pedagogical projects has not been fully described in the scientific literature and requires further scholarly development. The study revealed that presentation genre of a pedagogical project is a complex, multi-layered genre combining features of various genres, with oral speech playing a central role. The main challenges for future teachers are related to structuring the presentation, maintaining stylistic consistency, and choosing appropriate linguistic means, which often lead to errors in form and content. Students and experienced educators evaluate the skills needed for demonstrating presentation genre of a pedagogical project differently: novices emphasize the importance of logical and clear speech, while experienced teachers highlight rhetorical skills for effective audience impact. This indicates the necessity of a comprehensive approach to teaching the presentation genre of a pedagogical project, including both linguistic and rhetorical components, as well as the development of specialized methods to improve the communicative effectiveness of pedagogical presentations. The aim of this work is to highlight the significance of genre skills as a fundamental element of pedagogical practice and to describe prospects for further research aimed at improving teacher training. The aim of the study is to highlight the importance of genre skills as a fundamental element of pedagogical practice and to outline directions for future research aimed at improving teacher training.

FOR CITATION: Lushnikova, I. I. (2025). Potential for Development of Skills in Students of Pedagogical Training Programs to Create Presentations of Pedagogical Projects. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 262–268.

Введение. Внедрение новых технологий в педагогический процесс актуализирует поиск ответов на нестандартные педагогические задачи, решение которых еще не было представлено в педагогике. В этих условиях особое значение приобретают прорывные и эффективные педагогические проекты, качественно улучшающие учебный процесс. Признание и поддержка педагогического проекта во многом зависят от умений команды педагогов корректно и убедительно представить информацию целевой аудитории, включающей коллег и администрацию образовательных учреждений. Речь педагога становится центральным компонентом презентации педагогического проекта, оказывая непосредственное воздействие на восприятие и последующую интеграцию инновационных решений в образовательную практику.

Несмотря на значимость презентаций в образовательной практике, на сегодняшний день жанр презентации педагогического проекта (далее – ППП) недостаточно описан и систематизирован в научных источниках, что актуализирует необходимость изучения как непосредственно жанра презентации педагогического проекта, так и разработки методик обучения жанру ППП.

Цель данной публикации заключается в следующем: обобщение педагогического опыта, затрагивающего проблемы изучения и обучения жанрам педагогических презентаций; осуществление педагогического эксперимента в целях определения потенциала развития жанровых умений студентов педагогических направлений подготовки (бакалавриата и магистратуры), имеющих и не имеющих опыта педагогической работы; определение перспектив дальнейших исследований.

Для достижения поставленной цели было необходимо решить следующие задачи:

- выполнить анализ научной литературы, посвященной жанрам педагогической речи;
- провести пилотный педагогический эксперимент, определяющий потенциал развития жанровых умений презентации педагогического проекта студентов;
- выделить основные направления развития умений студентов в жанре презентации педагогического проекта.

Обзор литературы. Изучению жанров педагогической речи посвящены работы как отечественных, так и зарубежных исследователей, рассматривающих педагогические жанры с различных позиций. Так, Н. А. Ишполитова отмечает актуальность изучения педагогами жанров педагогической речи, указывая на преимущества речи педагогов, обладающих данными знаниями

и умениями [7]. Н. Д. Десяева анализирует современные характеристики обучающей речи педагога в контексте цифровых реалий педагогической коммуникации [4]. Роль презентации в современном педагогическом дискурсе неоднократно отмечается в исследованиях Л. В. Ассуировой, Т. И. Зиновьевой [9], О. В. Ивашкиной [10] и др. Ведущая роль речевого компонента в педагогических презентациях отмечена в исследованиях Т. З. Нгуен [8], Е. Л. Фрейдина [12], Дж. Н. Эмерала [15] и др. Анализ педагогических жанров по цели высказывания представлен в работе Т. В. Винокур, в которой автор разделяет жанры педагогической речи на жанры фатики и информатики [3]. В диссертационном исследовании В. Б. Черник анализируются фатические жанры, включая жанры приветствия, прощания, обращения, педагогические замечания и их роль в педагогическом дискурсе¹. Особенности и функции речевых жанров педагогов исследуются Е. Н. Суханкиной². Характеристики и анализ этикетных речевых жанров в речи преподавателей представлены в диссертационной работе О. В. Ивашкиной³. Л. И. Макарова раскрывает структуру и механизмы презентации личностных и социальных образов в коммуникации с помощью языковых и параязыковых средств, опираясь на теории дискурса и семиотики [6]. О. Ю. Ткаченко исследует значимость риторических приемов в презентациях [11]. Критерии оценки эффективных презентаций проекта рассматриваются в работе Е. С. Богдановой [2]. Педагогические аспекты презентаций проектов представлены в работах О. И. Барменковой [1], Л. И. Малышкиной [7], М. А. Харлова, А. Д. Иовлева [13], О. В. Кузнецовой [5] и др.

Таким образом, широта исследований современных презентаций проектов отражает актуальность данного направления и демонстрирует значимость роли презентаций в педагогической среде.

Материалы и методы. Методология и методы исследования в рамках изучения жанровых умений педагогов презентации педагогического проекта строятся на комплексном подходе, включающем как теоретические, так и эмпирические методы. В методологии исследования мы исходили из ключевого положения о том, что презентация педагогического проекта представля-

¹ Черник В. Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Екатеринбург, 2002. 20 с.

² Суханкина Е. Н. Требование и замечание как речевые жанры педагогического взаимодействия: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2007. 283 с.

³ Ивашкина О. В. Этикетные жанры в речи учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2005. 20 с.

ет собой сложное семиотическое текстовое образование, объединяющее вербальные и невербальные средства коммуникации, направленное на эффективное представление идеи, аргументацию и убеждение аудитории, а также на формирование коммуникативного пространства взаимодействия участников образовательного процесса.

В целях выявления затруднений в жанровых умениях студентов педагогических направлений подготовки был использован теоретический метод моделирования. В качестве идеальной модели был представлен процесс создания и демонстрации презентации педагогического проекта будущими педагогами. Отметим, что в качестве ключевых жанровых умений были отобраны следующие:

- умение моделировать и представлять содержание ППП в соответствии с моделью жанра;

- умение оперировать типологическими моделями жанра ППП, позволяющими прогнозировать особенности жанра еще на этапе подготовки текста;

- умение структурировать предметное содержание и композиционно выстраивать текст жанрово-стилевых регистров, соответствующих ППП;

- умение использовать языковые клише и устойчивые выражения, характерные для научного-делового стиля и подязыка специальности;

- владение метатекстовыми умениями: понимание логико-смысловой структуры текста, умение выстраивать связный метатекст;

- умение работать с текстовой деятельностью в рамках речевых жанров, учитывая речевой замысел и волю говорящего;

- овладение навыками письменного и устного педагогического дискурса, характерного для учебно-научной и профессиональной сферы общения;

- способность создавать тексты, учитывая профессиональные и социокультурные особенности адресата;

- умение работать с комплексом функциональных и стилистических характеристик педагогического жанра для достижения коммуникативной эффективности;

- навыки творческой деятельности в рамках жанрового подхода, позволяющие отражать индивидуальные особенности когниотипа в речи.

На основе модели был проведен пилотный эксперимент, участие в котором приняли 42 студента бакалавриата и магистратуры педагогических направлений. Для уточнения полученных результатов было проведено анкетирование респондентов и проанализированы ответы, что позволило

выявить ряд противоречий и определить перспективы оптимизации процесса обучения студентов жанру презентации педагогического проекта. Ниже представлены обзор методов, а также краткое описание хода исследования.

Комплекс теоретических и эмпирических методов, включающих метод компаративного анализа, позволил определить роль жанровых умений участников эксперимента в контексте презентации педагогического проекта. Метод теоретического анализа применялся при систематизации научной литературы, затрагивающей вопросы педагогической речи и жанра презентации. Метод компаративного анализа был применен при сопоставлении отечественного и зарубежного опыта исследования речевых аспектов в презентациях, а также для сопоставления результатов, полученных в ходе пилотного эксперимента. Метод моделирования применялся для разработки пилотного педагогического эксперимента в целях определения жанровых умений студентов в презентации педагогического проекта. Как метод эмпирического исследования пилотный педагогический эксперимент был направлен на получение и обобщение эмпирических данных для последующих анализа и оценки достигнутых уровней жанровых умений презентаций педагогических проектов. В этих целях были разработаны критерии, в основу которых положены «анкеты речевого жанра» Т. В. Шмелевой, включающие коммуникативная цель, образ автора, образ адресата, образ прошлого, образ будущего, диктумное содержание, формальную организацию (языковое воплощение) [14], а также наличие фактуально-оценочного содержания. Дополнительно для выявления уровней владения жанровыми умениями презентации педагогического проекта проводились анкетирование и интервьюирование участников эксперимента.

Результаты исследования. Решение первой задачи исследования потребовало проведения анализа научной литературы отечественных и зарубежных авторов, касающейся жанра презентации в целом и жанра ППП в частности. В результате анализа было установлено, что в качестве ведущего компонента жанра презентации независимо от ее специфики исследователи выделяют речевой компонент [2]. Жанр презентации наиболее изучен в контексте деловой речи. Жанр ППП имеет интегративную форму, совмещая характеристики жанров педагогических, научных и деловых презентаций. К настоящему времени жанр ППП не получил широкого описания в научной литературе и требует дополнительных исследований. Ряд аспектов жанра

презентации педагогического проекта представлен в исследованиях Н. А. Ипполитовой, Н. Д. Десяевой, Л. И. Макаровой и др.

Для решения второй и третьей задач потребовалось разработать модель ситуации ППП, на основе которой был проведен пилотный педагогический эксперимент, дополненный анкетированием респондентов. Следует отметить, что в анкетировании в качестве респондентов приняли участие студенты бакалавриата и магистратуры педагогических направлений подготовки, часть из которых на момент исследования имели опыт педагогической работы. Наличие и отсутствие педагогического опыта у студентов стало важным критерием для анализа результатов. Пилотный эксперимент позволил выявить типичные затруднения студентов в жанре ППП, сопоставить результаты педагогов с опытом и без опыта педагогической работы. В эксперименте приняли участие 42 студента (22 студента бакалавриата и 20 студентов магистратуры). Студентам было дано самостоятельное задание – подготовить презентацию на ос-

нове предложенных материалов (фотографий, демонстрирующих этапы реализации и результаты проекта). На изучение материалов и создание презентации выделялось 2 часа занятий аудиторной подготовки. Время выступления – 7–10 минут. Перед выполнением задания студенты были ознакомлены с целями и задачами экспериментальной презентации, а также с основными принципами и структурой построения речевых произведений жанра ППП.

В ходе анкетирования студентам было предложено ответить на ряд вопросов: опыт работы, оценка собственных жанровых умений в ППП и конкретные умения, которые они хотели бы улучшить в будущем. Около половины опрошенных (20 студентов) имели опыт педагогической деятельности. Оценка собственных жанровых умений в ППП в целом оказалась выше у студентов без опыта работы в педагогической сфере, в то время как студенты, имеющие такой опыт, более сдержанно оценивали собственные умения. Результаты представлены на рисунках 1 и 2.

Как вы оцениваете свои презентационные умения?

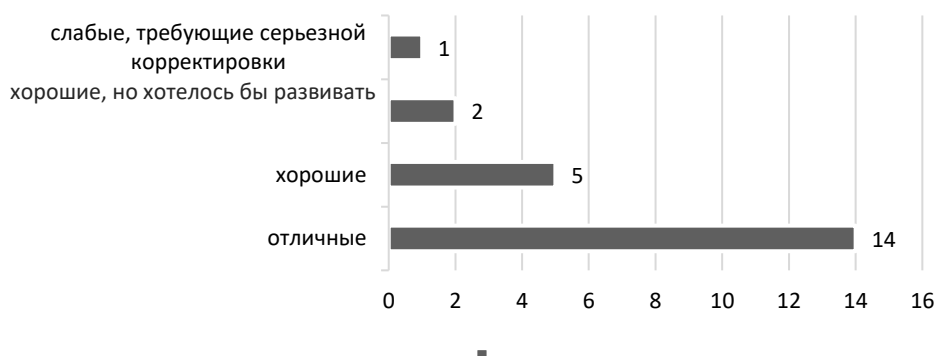


Рис. 1. Ответы студентов, не имеющих опыта педагогической работы

Как вы оцениваете свои презентационные умения?

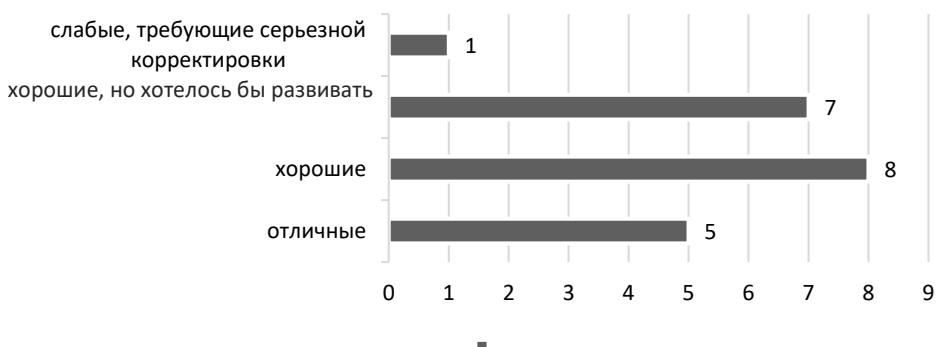


Рис. 2. Ответы студентов, имеющих опыт педагогической работы

Компаративный анализ ответов анкеты самооценки жанровых умений ППП и анализа текстов, полученных в ходе пилотного эксперимента, позволил сделать следующие выводы. Студенты, не имеющие опыта работы в педагогической сфере, допускали больше неточностей в жанре ППП. В числе таких аспектов отметим наиболее частые: несоблюдение структуры жанра (неправильное или неполное оформление частей текста); нарушение стилистики жанра; нарушение жанровых стандартов оформления (некорректное использование речевых клише и устоявшихся выражений); несоответствие содержания целям и задачам жанра презентации педагогического проекта; ошибки в коммуникативной функции жанра, связанные с неточным определением целевой аудитории и целей коммуникации, и ряд других. На речевом уровне указанные аспекты были выражены в избыточной лексической детализации, употреблении канцеляризмов, плеоназмов и тавтологий, дублировании структурных элементов, нарушении согласования частей предложений и т. д.

Анализ результатов анкетирования респондентов показал, что студенты без опыта работы и студенты, имеющие опыт работы в педагогике, по-разному определяли затруднения в жанре презентации педагогического проекта. Студенты без опыта работы отметили, что им необходимо развивать речевые умения, касающиеся логичности речи, диалога с аудиторией, знаний о способах влияния на аудиторию. Педагоги-практики отметили, что их самым большим дефицитом являются риторические умения как необходимое средство и показатель высокого уровня педагогического мастерства.

Компаративный анализ ответов перечисленных групп показал, что наиболее востребованными умениями будущих педагогов в жанре ППП являются умения выстраивать предметно-логическую структуру жанра, создавать правильную текстовую последовательность с помощью речевых средств, поддерживать аргументированность, ясность и непротиворечивость речи. Большая часть опытных педагогов отметили в качестве главного жанрового умения ППП применение вербальных средств и речевых стратегий, делающих речь убедительной и аргументированной и, соответственно, влияющих на создание образа компетентного и опытного педагога. Иными словами, приоритетом опытных педагогов были умения использовать риторические приемы, связанные с этосом и пафосом в риторике.

На основании полученных результатов были определены перспективы исследований, включающие следующие направления: изучение и описание жанра презентации

педагогического проекта; исследование влияния современных средств коммуникации на выбор жанровых средств в презентациях; исследование речевых стратегий и тактик, способствующих достижению запланированных целей педагогами; изучение речевых приемов и стилистических моделей, а также характерных для жанра ошибок и способов их преодоления; разработка методики формирования жанровых умений презентации педагогического проекта.

Обсуждение результатов и выводы. Наиболее полно жанр презентации исследован в контексте деловой коммуникации, при этом жанр презентации педагогических проектов до настоящего времени остается недостаточно изученным и требует дальнейшей научной разработки. Проведенное исследование позволило уточнить роль жанровых умений в педагогической коммуникации, определить потребности будущих педагогов и опытных коллег в жанре ППП, выявить наиболее частые затруднения студентов в жанре ППП. Полученные данные подтверждают, что жанр ППП является комплексным, находящимся на пересечении нескольких жанров, что делает его многоуровневым и сложным речезыковым явлением. Специфика жанра ППП, обусловленная его гибридной и комплексной природой, требует дальнейшего изучения.

Анализ научной литературы показал, что ключевым компонентом жанра презентации, независимо от его разновидности, является устная речь. Затруднения студентов и педагогов-практиков в данном жанре обусловлены недостаточной изученностью жанра ППП и отсутствием специализированных методик, направленных на формирование жанровых умений ППП. Результаты педагогического эксперимента и анкетирования позволили выявить наиболее частые затруднения у будущих педагогов и опытных специалистов, в их числе ошибки на уровне структуры, стилистики и лексических средств речи. При этом для студентов – будущих педагогов наиболее существенные трудности представляли оформление структурных элементов презентации, следование жанровой стилистике, выбор речевых клише и формул в соответствии с целями и задачами жанра. На речевом уровне ошибки выражались в многословии, использовании канцеляризмов, тавтологий, дублировании элементов структуры. Эти результаты позволяют сделать вывод о том, что даже при субъективно высокой оценке собственных навыков у значительной части респондентов сохраняются объективные пробелы в умении выстраивать жанрово адекватную и коммуникативно эффективную презентацию.

Сравнительный анализ анкетирования будущих педагогов и педагогов-практиков выявил различия в восприятии наиболее востребованных умений. Студенты-бакалавры в большей мере акцентировали внимание на развитии логичности, аргументированности и ясности речи, а также на формировании умений взаимодействия с аудиторией. Педагоги-практики, напротив, чаще отмечали недостаток риторических умений, позволяющих эффективно воздействовать на аудиторию и обеспечивающих принятие проекта и трансляцию образа компетентного педагога. Таким образом, можно сделать вывод

о том, что формирование жанровых умений презентации педагогического проекта требует комплексного интегративного подхода, в котором важны составляющие, характеризующие презентацию как речевое произведение и отражающие риторические аспекты жанра презентации педагогического проекта. Различия в оценке собственных трудностей между будущими педагогами и практикующими специалистами (как правило, студентами магистратуры) указывают на необходимость разработки комплексных методических подходов к обучению жанру презентации педагогического проекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барменкова, О. И. Роль метода проектов в формировании личностных и метапредметных результатов средствами иностранного языка / О. И. Барменкова // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – № 6. – С. 50–52. – EDN OQSHRP.
2. Богданова, Е. С. Критерии оценки эффективности презентации проекта / Е. С. Богданова // Проблемы современного образования. – 2021. – № 5. – С. 214–224. – DOI: 10.31862/2218-8711-2021-5-214-224. – EDN RFCZSR.
3. Винокур, Т. Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения / Т. Г. Винокур. – Москва : Наука, 1993. – 171 с.
4. Десяева, Н. Д. Содержание и структура обучающей речи учителя в современных цифровых реалиях / Н. Д. Десяева // Начальная школа. – 2022. – № 8. – С. 12–14. – DOI: 10.51906/0027-7371_2022_8_12. – EDN NYUTNS.
5. Кузнецова, О. В. К вопросу об организации самостоятельной работы студентов технического вуза по иностранному языку / О. В. Кузнецова // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – № 10. – С. 282–284. – EDN NXAJFJ.
6. Макарова, Л. И. Дискурсивная и семиотическая система презентации коммуникативных типов / Л. И. Макарова // Вестник Международного института рынка. – 2016. – № 1. – С. 150–159. – EDN VZRTWP.
7. Малышкина, Л. И. Использование презентаций Power Point и слайд-фильмов в обучении иностранному языку / Л. И. Малышкина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № Т1. – С. 221–228. – EDN PYOUEP.
8. Нгуен, Т. З. О некоторых способах речевого воздействия в тексте бизнес-презентации / Т. З. Нгуен // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2012. – № 2. – С. 125–129. – EDN OXEVKR.
9. Педагогическая риторика / Н. Д. Десяева, Л. В. Ассуирова, Т. И. Зиновьева [и др.] ; под ред. Н. Д. Десяевой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 256 с.
10. Педагогическая риторика в вопросах ответах / З. С. Смелкова, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская [и др.] ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Московский государственный педагогический университет. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2011. – 254 с. – EDN VPLSMH.
11. Ткаченко, О. Ю. Представления о хорошей речи и успешном риторике в рекламе-презентации риторических курсов и тренингов / О. Ю. Ткаченко // Русский лингвистический бюллетень. – 2023. – № 5 (41). – DOI: 10.18454/RULB.2023.41.21. – EDN LIDXXK.
12. Фрейдина, Е. Л. Звучащая речь и визуальное сопровождение в современной публичной презентации / Е. Л. Фрейдина // Язык: категории, функции, речевое действие : материалы девятой научной конференции с международным участием : в 3 частях, Москва, 14–15 апреля 2016 года. Ч. I. – Москва : Московский педагогический государственный университет ; Государственный социально-гуманитарный университет, 2016. – С. 192–194. – EDN WMYVGJ.
13. Харлов, М. А. Применение презентаций при защите курсовых и дипломных проектов / М. А. Харлов, А. Д. Иовлев // Вестник Курганского государственного университета. Серия: Технические науки. – 2008. – № 13. – С. 117–119. – EDN NTQAER.
14. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи. – 1997. – № 1. – С. 88–98. – EDN VLXZCJ.
15. Amaral, J. N. Effective Communication of Scientific Results / J. N. Amaral ; University of Alberta. – URL: <https://arxiv.org/html/2401.10205v1> (mode of access: 20.08.2025).

REFERENCES

1. Barmenkova, O. I. (2011). Rol' metoda proektov v formirovanii lichnostnykh i metapredmetnykh rezul'tatov sredstvami inostrannogo yazyka = The role of the project method in the formation of personal and metasubject results by means of a foreign language. *Experiment and Innovation at School*, 6, 50–52. EDN OQSHRP.

2. Bogdanova, E. S. (2021). Kriterii otsenki effektivnosti prezentatsii proekta = Criteria for evaluating the effectiveness of the project presentation. *Problems of Modern Education*, 5, 214–224. DOI: 10.31862/2218-8711-2021-5-214-224. EDN RFCZSR.
3. Vinokur, T. G. (1993). Govoryashchiy i slushayushchiy: Varianty rechevogo povedeniya = The speaker and the listener: Variants of speech behavior. Moscow: Nauka Publishing House, 171 p.
4. Desyayeva, N. D. (2022). Soderzhanie i struktura obuchayushchey rechi uchitelya v sovremennykh tsifrovyykh realiyyakh = The content and structure of a teacher's teaching speech in modern digital media. *Elementary School*, 8, 12–14. DOI: 10.51906/0027-7371_2022_8_12. EDN NYYTNS.
5. Kuznetsova, O. V. (2011). K voprosu ob organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov tekhnicheskogo vuza po inostrannomu yazyku = On the issue of organizing independent work of students of a technical university in a foreign language. *Bulletin of Kazan Technological University*, 10, 282–284. EDN NXAJFJ.
6. Makarova, L. I. (2016). Diskursivnaya i semioticheskaya sistema prezentatsii kommunikativnykh tipazhey = Discursive and semiotic system of presentation of communicative types. *Bulletin of the International Market Institute*, 1, 150–159. EDN VZRTWP.
7. Malysheva, L. I. (2013). Ispol'zovanie prezentatsiy Power Point i slayd-fil'mov v obuchenii inostrannomu yazyku = The use of Power Point presentations and slide films in teaching a foreign language. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"*, T1, 221–228. EDN PYOUE.
8. Nguyen, T. Z. (2012). O nekotorykh sposobakh rechevogo vozdeystviya v tekste biznes-prezentatsii = On some ways of speech influence in the text of a business presentation. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Russian and Foreign Languages and Methods of Its Teaching*, 2, 125–129. EDN OXEVR.
9. Desyayeva, N. D., Assurova, L. V., Zinovyeva, T. I. et al. (2013). Pedagogicheskaya ritorika = Pedagogical rhetoric. Moscow: Akademiya Publishing House, 256 p.
10. Smelkova, Z. S., Ippolitova, N. A., Ladyzhenskaya, T. A. et al. (2011). Pedagogicheskaya ritorika v voprosakh otvetakh = Pedagogical rhetoric in questions and answers. Moscow: Moscow Pedagogical State University, 254 p. EDN VPLSMH.
11. Tkachenko, O. Yu. (2023). Predstavleniya o khoroshey rechi i uspeshnom ritore v reklame-prezentatsii ritoricheskikh kursov i treningov = Representations of good speech and successful rhetoric in advertising-presentations of rhetorical courses and trainings. *Russian Linguistic Bulletin*, 5(41). DOI: 10.18454/RULB.2023.41.21. EDN LIDXXX.
12. Freydina, E. L. (2016). Zvuchashchaya rech' i vizual'noe soprovozhdenie v sovremennoy publichnoy prezentatsii = Sounding speech and visual accompaniment in modern public presentation. *Language: Categories, functions, speech action (part I)*, 192–194. Moscow: Moscow Pedagogical State University; State Socio-Humanitarian University. EDN WMYVGJ.
13. Kharlov, M. A., Iovlev, A. D. (2008). Primenenie prezentatsiy pri zashchite kursovykh i diplomnykh proektov = The use of presentations in the defense of course and diploma projects. *Bulletin of Kurgan State University. Series: Technical Sciences*, 13, 117–119. EDN NTQAER.
14. Shmeleva, T. V. (1997). Model' rechevogo zhanra = Model of the speech genre. *Genres of Speech*, 1, 88–98. EDN VLXZCJ.
15. Amaral, J. N. Effective Communication of Scientific Results. Available at August 20, 2025 from <https://arxiv.org/html/2401.10205v1>.

УДК 371.11+371.12+37.012
ББК 4420.4+Ю991

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.7

Небренчин Александр Владимирович,

SPIN-код: 1429-7670

аспирант, Томский государственный университет; 634050, Россия, г. Томск, пр-т Ленина, 36; e-mail: alexnebr@mail.ru

ИННОВАЦИОННО-НАСЫЩЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА: КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ И ДИАГНОСТИКА ПОТЕНЦИАЛА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательная среда школы; профессиональное развитие педагога; педагоги; педагогические инновации; диагностический инструментарий; внутрикорпоративное обучение; ресурсный потенциал

АННОТАЦИЯ. Проблема исследования заключается в разрешении противоречия между объективно высоким ресурсным потенциалом инновационно-насыщенной образовательной среды современной школы и его недостаточной актуализацией для целей профессионального развития педагогов. Цель исследования – концептуализация и диагностика потенциала инновационно-насыщенной образовательной среды школы как ресурса профессионального развития педагога. Методология и методы основаны на диалектическом единстве системного, средового и деятельностного подходов. Эмпирическая часть реализована с применением авторской диагностической методики, направленной на оценку 6 структурных компонентов среды (физический, социально-психологический, информационно-технологический, содержательно-методический, профессионально-развивающий, инновационный) через призму наличия, уровня активности использования элементов и выявления барьеров. Обработка данных осуществлялась методами количественного и качественного (контент-анализ) анализа. Основные результаты выявили значительный разрыв между формальным наличием ресурсов и низким уровнем их актуализации, особенно в инновационном и профессионально-развивающем компонентах. Установлена выраженная неоднородность развития компонентов среды и ключевые барьеры (организационный, методический, ресурсный, мотивационный), препятствующие ее эффективному использованию. Научная новизна заключается в разработке и апробации оригинального диагностического инструментария, позволяющего комплексно оценить не только ресурсообеспеченность, но и реальный потенциал среды для внутрикорпоративного профессионального развития. Теоретическая значимость состоит в углублении концептуальных представлений об инновационно-насыщенной образовательной среде как динамической, проектируемой и целенаправленно управляемой системе. Практическая значимость определяется возможностью использования результатов для проектирования адресных программ методического сопровождения адаптивных моделей внутрикорпоративного обучения. В выводах обосновывается необходимость перехода от фрагментарных моделей методической работы к целостной системе, синхронизированной с жизненным циклом инноваций и направленной на трансформацию среды в активный инструмент профессионального становления педагога.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Небренчин, А. В. Инновационно-насыщенная образовательная среда школы как ресурс профессионального развития педагога: концептуализация и диагностика потенциала / А. В. Небренчин. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 269–278.

Nebrenchin Alexander Vladimirovich,

Postgraduate Student, Tomsk State University, Tomsk, Russia

INNOVATION-SATURATED EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL AS A RESOURCE FOR TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT: CONCEPTUALIZATION AND POTENTIAL ASSESSMENT

KEYWORDS: educational environment of the school; professional development of the teacher; teachers; pedagogical innovations; diagnostic tools; intra-corporate training; resource potential

ABSTRACT. The research problem addresses the contradiction between the objectively high resource potential of the innovation-saturated educational environment in the modern school and its insufficient actualization for the professional development of teachers. The study aims to conceptualize and diagnose the potential of the innovation-saturated educational environment as a resource for teachers' professional development. The methodology is based on the dialectical unity of systemic, environmental, and activity-based approaches. The empirical part employed an original diagnostic technique designed to assess 6 structural components of the environment (physical, socio-psychological, information-technological, content-methodological, professional-developmental, and innovative) through the lens of the availability, level of active use of elements, and identification of barriers. Data processing was carried out using quantitative and qualitative (content analysis) methods. The main results reveal a significant gap between the formal availability of resources and their low level of actualization, particularly in the innovative and professional-developmental components. A pronounced heterogeneity in the development of the environment's components and key barriers (organizational, methodological, resource-related, motivational) hindering its effective use were identified. The scientific novelty lies in the development and testing of an original diagnostic tool that allows for a comprehensive assessment of not only resource provision but also the real

potential of the environment for in-house professional development. The theoretical significance consists in deepening the conceptual understanding of the innovation-saturated educational environment as a dynamic, purposefully designed system. The practical significance is determined by the possibility of using the results to design targeted programs of methodological support and adaptive models of in-house training. The conclusions substantiate the necessity of transitioning from fragmented models of methodological work to an integrated system synchronized with the life cycle of innovations and aimed at transforming the environment into an active tool for the teacher's professional development.

FOR CITATION: Nebrenchin, A. V. (2025). Innovation-Saturated Educational Environment of the School as a Resource for Teacher's Professional Development: Conceptualization and Potential Assessment. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 269–278.

Постановка проблемы исследования. Современная российская школа проходит этап системных преобразований, характеризующийся обновлением образовательных стандартов, формированием современной цифровой инфраструктуры, оснащением образовательных учреждений современным учебным оборудованием, внедрением инновационных образовательных технологий. Вместе с тем данный этап выявил фундаментальное противоречие: стремительно растущий технологический потенциал образовательной среды опережает готовность педагогов к его полноценному освоению и интеграции в профессиональную практику.

Насыщение образовательной среды современным оборудованием и цифровыми ресурсами, внедрение новых образовательных технологий, форм и методов работы является необходимым, но недостаточным условием для профессионального роста педагогов. Ключевой проблемой становится разрыв между объективными возможностями образовательной среды и субъективной способностью педагогического сообщества эти возможности реализовать. Это противоречие актуализирует поиск эффективных механизмов трансляции потенциальных возможностей инновационно-насыщенной образовательной среды в реальное профессиональное развитие учителя. Необходимо не просто создать ресурсы, но и обеспечить их содержательную интеграцию в повседневную практику, преодолевая барьеры технологического и психологического сопротивления инновациям.

Таким образом, центральной проблемой исследования становится разработка подходов к преобразованию инновационно-насыщенной среды из совокупности ресурсов в действенный инструмент профессионального становления педагога, способный обеспечить переход от формального наличия возможностей к их содержательной актуализации в образовательной практике.

Эмпирические наблюдения и анализ педагогической действительности позволяют констатировать наличие выраженной дифференциации в профессиональном поведении педагогов. Условно можно выделить группы учителей, демонстрирующих

различную степень вовлеченности в инновационные процессы: от активного освоения и творческой адаптации новшеств до осознанного или неосознанного сопротивления изменениям. Подобная неоднородность приводит к ситуации, когда значительный ресурсный потенциал среды, выраженный в ее атрибутивных элементах, остается невостребованным либо используется фрагментарно, что нивелирует ее системный развивающий эффект и снижает общую эффективность капиталовложений в модернизацию образования.

Следовательно, сам факт наличия инновационно-насыщенной образовательной среды, выступая необходимым условием, не является достаточным для гарантированного профессионального роста педагога. Тезис о том, что «среда определяет развитие», в данном контексте требует существенного уточнения: среда предлагает возможности для развития, однако их актуализация возможна лишь при организации специального сопровождения процесса профессионального становления, направленного на преодоление барьеров и формирование мотивационной готовности к освоению новшеств.

Разрешение обозначенного противоречия видится в целенаправленном проектировании и применении адаптивных моделей внутрикорпоративного обучения, синхронизированных с жизненным циклом внедряемых в том или ином образовательном учреждении новаций и внедренных инноваций. Такие модели должны быть нацелены не на трансляцию готовых алгоритмов, а на развитие культуры совместного поиска, проектирования и рефлексии новых педагогических практик, обеспечивая тем самым содержательную интеграцию новаций в образовательный процесс.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена потребностью в разработке диагностического и прогностического инструментария, позволяющего оценить не только формальные показатели насыщенности среды школы инновациями, но и ее реальный потенциал с позиций профессионального развития педагогов. Концептуализация данного потенциала и его последующая диагностика открывают путь к построению адресных программ ме-

тодического сопровождения, превращающих инновационно-насыщенную среду из совокупности условий в действенное средство становления педагога-профессионала.

Цель исследования. Целью настоящего исследования, вытекающей из сформулированной проблемы, являются концептуализация и диагностика потенциала инновационно-насыщенной образовательной среды школы как ресурса профессионального развития педагога. Данная цель обусловлена необходимостью преодоления выявленного противоречия между объективно существующим инновационно-технологическим потенциалом современной образовательной среды и субъективной неготовностью части педагогических работников к его продуктивному освоению. Разрешение данного противоречия нам представляется не в простом наращивании ресурсной базы, а в целенаправленном выявлении и актуализации скрытых возможностей среды, трансформирующих ее из пассивного условия в активный катализатор профессионального становления.

Достижение поставленной цели позволит перейти от констатации ресурсных возможностей среды к управлению процессом их актуализации в профессиональной деятельности педагога.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составляет диалектическое единство системного, средового и деятельностного подходов, позволяющих рассматривать инновационно-насыщенную образовательную среду как сложноорганизованную, динамическую систему, обладающую значительным развивающим потенциалом. Системный подход обеспечивает целостность исследования, задавая рамки для анализа взаимосвязей и взаимовлияний между структурными компонентами среды. Средовой подход, разработанный в трудах Л. И. Новиковой, В. А. Ясвина и других отечественных ученых, позволяет интерпретировать среду не как фон, а как активный фактор развития, «зону ближайшего профессионального роста» педагога.

Деятельностный подход, восходящий к идеям Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, фокусируется на процессе профессионального становления учителя через присвоение культурно-исторического опыта, предлагаемого средой, и преобразование ее ресурсов в личностные профессиональные компетенции.

Следовательно, образовательную среду правомерно рассматривать как интегральную систему, объединяющую социальные, культурные и целенаправленно создаваемые психолого-педагогические условия [13, с. 7].

Формирование личности происходит в процессе активного взаимодействия индивида с данным комплексом условий, что подчеркивает роль образовательной среды как важнейшего фактора личностного и профессионального развития.

Основным методом исследования, результаты которого представляются в данной статье, выступил диагностический инструмент, направленный на оценку ресурсного потенциала инновационно-насыщенной образовательной среды (далее – ИНОС) для организации внутрикорпоративного профессионального развития (далее – ВКПР) педагогов. В качестве конкретного инструмента была разработана и применена авторская методика, структурно отражающая разработанную нами модель ИНОС, включающую 6 ключевых компонентов: физический, социально-психологический, информационно-технологический, содержательно-методический, профессионально-развивающий и инновационный.

Процедура диагностики была реализована в цифровом формате с использованием сервиса Yandex Forms, что обеспечило стандартизацию сбора данных и оперативность их получения. Выборку составили педагогические работники и администрация 13 общеобразовательных организаций Санкт-Петербурга, отобранных по критерию наличия в них сформированной инновационной инфраструктуры. Респондентам предлагалось оценить по трехбалльной шкале не только наличие конкретных элементов каждого компонента среды, но и уровень их реальной востребованности и интеграции в практики ВКПР, а также описать существующие практики применения и барьеры.

Обработка полученных эмпирических данных осуществлялась с применением методов количественного и качественного анализа. Количественные данные, отражающие частотность встречаемости и уровень активности использования ресурсов, были подвергнуты статистической обработке для выявления общих тенденций и дифференциации показателей по компонентам. Качественные данные, полученные из ответов на открытые вопросы, анализировались с помощью метода контент-анализа, что позволило идентифицировать смысловые единицы, категоризировать их и провести частотный анализ встречаемости, углубляя интерпретацию количественных результатов.

Проведенный анализ позволил не только констатировать наличие ресурсной базы, но и выявить зоны ее невостребованности, дисбалансы в развитии компонентов среды, а также определить ключевые дефициты, препятствующие трансформации объективного потенциала ИНОС в реаль-

ный механизм профессионального развития педагога. Таким образом, методика выступила не только как измерительный, но и как аналитико-проектировочный инструмент, результаты применения которого имеют практическую значимость для разработки адресных управленческих решений по оптимизации системы внутрикорпоративного обучения.

Результаты исследования и их об- суждение. Феномен образовательной среды представляет собой фундаментальную категорию современной педагогической науки, интегрирующую в себе пространственно-предметные, социальные и психолого-педагогические условия становления личности. В контексте профессионального развития педагога среда выступает не просто фоном, но активным фактором, детерминирующим формирование педагогического мышления, ценностных ориентаций и профессиональной компетентности [8]. Инновационно-насыщенная образовательная среда, таким образом, трактуется нами не как пассивная совокупность условий, а как динамическая, целенаправленно проектируемая система, обладающая значительным развивающим потенциалом и выступающая катализатором профессионального роста, стимулирующим рефлексию, освоение новых технологий и трансформацию профессиональных ролей.

Методологическим основанием исследования образовательной среды выступает средовой подход, разработанный в трудах Л. И. Новиковой [7], Ю. С. Мануйлова [5], В. И. Слободчикова, В. А. Ясвина [13], который позволяет рассматривать ее как сложноорганизованное единство объективных и субъективных факторов развития. В психологическом ракурсе, восходящем к идеям Л. С. Выготского о «социальной ситуации развития» [9, с. 375], образовательная среда интерпретируется как «зона ближайшего профессионального развития», в которой становление педагога осуществляется через присвоение культурно-исторического опыта, предлагаемого средой. Социологический аспект раскрывает среду как «совокупность материальных, политических и духовных условий существования индивида и социальных групп» [10, с. 338], что подчеркивает ее многомерность.

В собственно педагогической трактовке образовательная среда определяется как часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов и субъектов [6, с. 5]. Согласно В. А. Ясвину, образовательная среда – это «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, содержащихся в социальном и пространственно-

предметном окружении» [13, с. 14]. Качество данной системы определяется не столько качеством ее отдельных компонентов (пространственно-предметного и социального), сколько характером связей между ними, их диалектическим единством и «взаимообусловленностью» [13, с. 175–176]. Важными параметрами среды, по Е. И. Исаеву, являются ее насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ организации) [2, с. 63], что позволяет оценивать ее развивающую эффективность.

Проведенный нами анализ феномена образовательной среды позволяет заключить, что ее сущность раскрывается в единстве трех ключевых аспектов: онтологического (среда как объективно существующая реальность, обладающая свойствами целостности, структурированности и ресурсности), процессуально-деятельностного (среда как пространство взаимодействия и со-творчества ее субъектов) и аксиологического (среда как носитель культурных образцов, ценностей и смыслов, определяющих вектор развития). Именно это триединство делает образовательную среду мощным инструментом целенаправленного влияния на профессиональное становление педагога, а ее инновационная насыщенность выступает условием и результатом одновременного развития как самой среды, так и ее ключевого субъекта – учителя.

Образовательная среда школы представляет собой многомерное пространство, структура которого определяется комплексом взаимосвязанных параметров. Эти параметры системно характеризуют ключевые аспекты ее организации и функционирования, образуя целостную систему для анализа, через которые «она может быть описана» [12, с. 17]. Каждый параметр отражает определенное измерение школьной среды – от материально-технического оснащения и пространственной организации до социально-психологического климата и содержательно-методических характеристик. Взаимодействие этих параметров формирует уникальный образовательный ландшафт образовательного учреждения, определяющий не только условия осуществления учебно-воспитательного процесса, но и потенциал для профессионального развития педагогического коллектива.

Современная педагогическая наука преимущественно исследует образовательную среду *через призму анализа ее структурных компонентов и их взаимосвязей* [4]. Для практической реализации исследования многомерного феномена образовательной среды и последующей оценки уровня ее инновационной насыщенности нами был разработан структурно-функциональный

конструкт образовательной среды, включающий 6 взаимосвязанных компонентов: физический, социально-психологический, информационно-технологический, содержательно-методический, профессионально-развивающий и инновационный. Данное структурирование позволяет преодолеть терминологическую неоднозначность, присутствующую в научной литературе, и осуществить комплексный анализ среды через призму ее материальных, социокультурных, психолого-педагогических и процессуальных характеристик, акцентируя внимание на ее роли как факторе профессионального развития педагога. В самом общем виде эти компоненты охватывают, во-первых, пространственно-предметный аспект, т. е. совокупность материальных ресурсов и объектов инфраструктуры; во-вторых, социальный аспект, представленный системой межличностных коммуникаций и отношений между всеми участниками образовательного процесса; в-третьих, технологически-деятельностный аспект, который включает в себя психолого-педагогические условия, специально созданные для обеспечения процессов обучения, воспитания и личностного развития.

Каждый выделенный компонент образовательной среды обладает набором атрибутивных элементов – объективных, структурно устойчивых составляющих, которые формируют его базовый каркас и функциональное назначение. Для детализации и оценки качественного состояния этих элементов нами были выделены их описательные характеристики, которые, в свою очередь, подразделяются на *инвариантные* (обязательные, регламентированные нормативно-правовыми актами условия осуществления образовательной деятельности, например ФГОС) и *вариативные* (дополнительные, создаваемые образовательной организацией исходя из имеющихся ресурсов и выбранных приоритетов развития) [2, с. 68].

Подобное разделение позволяет отграничить базовый, гарантированный государством уровень развития среды от ее потенциального, развивающегося уровня, достигаемого за счет целенаправленной инновационной деятельности. В данном контексте ключевое значение приобретают не просто наличие отдельных элементов среды, а их системная организация и способность вызывать содержательное взаимодействие с участниками образовательного процесса.

Таким образом, системный анализ компонентов образовательной среды через изучение использования (функционирования) наполняющих их элементов позволяет выявить как ресурсные возможности среды, так и ограничения, препятствующие ее эф-

фективному использованию в образовательных целях. Такой подход обеспечивает методологическую основу для комплексной диагностики и проектирования профессионально-развивающей образовательной среды, способной стать действенным ресурсом профессионального роста педагогов и повышения качества образовательных результатов.

Специфика нашего подхода заключается в выделении инновационного компонента образовательной среды школы в качестве системообразующего и интегративного. Его атрибутивные элементы (статус инновационной площадки, ресурсное обеспечение, научно-методическое сопровождение) не существуют изолированно, а пронизывают и обогащают все остальные компоненты среды, структурируя их и выступая драйвером развития.

Таким образом, инновационно-насыщенная образовательная среда школы понимается нами как *целостная социально-педагогическая система, интегрирующая целенаправленно внедренные новации, включение которых в повседневную педагогическую и образовательную практики создает многомерное пространство для развития всех участников образовательных отношений*.

Диагностический инструментальный. В рамках исследования был разработан и использован диагностический инструментальный, нацеленный на комплексную оценку ресурсного потенциала инновационно-насыщенной образовательной среды школы для организации внутрикорпоративного профессионального развития педагогов. Методика представляет собой анкету, раскрывающую структуру образовательной среды через ее ключевые компоненты: физический, социально-психологический, информационно-технологический, содержательно-методический, профессионально-развивающий и инновационный. Логика методики основана на последовательной оценке трех аспектов каждого элемента среды: *факта его наличия, уровня активности использования в практике ВКПР и примеров конкретных практик применения*, включая выявление системных барьеров. Такой подход позволяет преодолеть ограничения чисто констатирующих методов, фиксирующих лишь формальное наличие ресурсов, и перейти к анализу их реальной педагогической востребованности и интеграции в образовательный процесс.

Содержательное наполнение методики детализировано через перечень конкретных, наблюдаемых атрибутивных элементов для каждого компонента. Например, физический компонент включает специализированные кабинеты, различные образовательные про-

странства (например, зоны коворкинга); информационно-технологический – наличие IT-инфраструктуры, соответствующей требованиям ЦОС, доступ к верифицированному цифровому контенту; профессионально-развивающий – систему наставничества, диагностику дефицитов профессиональных компетенций. Для каждого элемента респонденту предлагается указать наличие, оценить уровень активности использования по трехбалльной шкале (1 – эпизодическое использование; 2 – достаточно частое использование; 3 – систематическое) и описать конкретные практики применения или ограничения, препятствующие эффективному использованию.

Особенностью методики является ее двойная направленность. С одной стороны, она позволяет получить количественные оценки в виде интегральных индексов (индекс наличия, индекс активности, интегральный индекс ресурсности) для каждого компонента и среды в целом, что обеспечивает возможность сравнительного анализа и выявления дисбалансов в развитии ресурсной базы. С другой стороны, методика предполагает сбор качественных данных о практиках и барьерах, что служит материалом для содержательного анализа, выявления «точек роста» и формулирования адресных рекомендаций по оптимизации системы ВКПР.

Процедура обработки данных. На первом этапе производится расчет трех индексов, обеспечивающих многоаспектную оценку каждого компонента ИНОС. Индекс наличия (далее – ИН) определяется как процентное отношение количества имею-

щихся в организации элементов к общему числу позиций, предусмотренных анкетой. Данный показатель отражает степень сформированности ресурсной базы и пространство возможностей для проектирования ВКПР. Индекс уровня активности использования (далее – ИА) вычисляется на основе суммирования баллов, присвоенных респондентами за частоту использования каждого элемента, с последующим отношением полученной суммы к максимально возможному значению. Этот индекс демонстрирует, в какой мере существующие ресурсы реально задействованы в системе внутрикорпоративного обучения педагогов. Интегральная оценка – индекс ресурсности (далее – ИР) – рассчитывается как взвешенная сумма двух предыдущих показателей, где коэффициент 0,3 присвоен ИН, а коэффициент 0,7 – ИА. Соотношение весовых коэффициентов методологически обосновано концептуальным смещением акцента с формального наличия ресурсов на эффективность их практического применения.

На втором этапе осуществляется уровневая интерпретация рассчитанного индекса ресурсности. Значения в диапазоне от 0 до 40% интерпретируются как низкий уровень и свидетельствуют о фрагментарности ресурсной базы либо о ее неиспользовании. Показатели в интервале 41–70% отражают средний уровень, характеризующийся частичной реализацией потенциала среды. Высокий уровень, в интервале 71–100%, указывает на комплексное и системное применение ресурсов в целях профессионального развития педагогического коллектива (табл. 1).

Таблица 1

Уровневая интерпретация рассчитанного индекса ресурсности

Уровень	Индекс ресурсности	Качественная характеристика
Низкий	0–40%	Элементы отсутствуют или не используются
Средний	41–70%	Частичное использование потенциала
Высокий	71–100%	Системное применение

Третий – завершающий – этап обработки представляет собой комплексную оценку на основе метода SWOT-анализа. В рамках внутреннего фактора анализируются сильные стороны (элементы с ИР $\geq 70\%$),

представляющие собой зоны успешности и высокоактивные точки роста, и слабые стороны (элементы с ИР $\leq 40\%$), идентифицируемые как зоны ближайшего развития, в том числе целевого оснащения (табл. 2).

Таблица 2

Матрица SWOT-анализа для проектирования модели ВКПР

Фактор	Сильные стороны (ИР $\geq 70\%$)	Слабые стороны (ИР $\leq 40\%$)
Внутренние	Высокоактивные элементы	Зоны для развития
Внешние	Успешные практики ВКПР	Барьеры развития

В контексте внешнего фактора рассматриваются успешные практики ВКПР, сложившиеся на основе сильных сторон, и барьеры развития, коренящиеся в слабых сторонах и ограничивающие эффективность профессионального развития педагогов.

Результатом данного этапа является сформированная матрица, служащая концептуальной основой для проектирования адресной и эффективной модели внутрикорпоративного профессионального развития, учитывающей конкретные ресурсы об-

разовательного учреждения.

Таким образом, разработанный инструментарий служит не только средством измерения, но и инструментом управленческого и педагогического анализа, инициирующим процессы рефлексии и целеполагания в педагогическом коллективе относительно использования потенциала ИНОС для профессионального развития.

Обсуждение результатов исследования. Проведенный анализ эмпирических данных позволяет объективно оценить ресурсный потенциал инновационно-насыщенной образовательной среды образовательных учреждений для организации внутрикорпоративного профессионального развития педагогов. Результаты диагностики свидетельствуют о значительной вариативности в уровне ресурсности между образовательными организациями: 62% школ демонстрируют высокий уровень ресурсности (> 71%), 38% учреждений находятся на среднем уровне (41–70%). Отсутствие школ с низким уровнем ресурсности подтверждает создание базовых условий для организации ВКПР, однако выявленная дифференциация указывает на необходимость адресного подхода к проектированию внутрикорпоративных моделей организации непрерывного профессионального развития педагогов.

Детальный анализ структурных компонентов ИНОС выявляет их различный вклад в общий ресурсный потенциал и специфику использования для профессионального развития педагогов. Контент-анализ ответов респондентов позволил идентифицировать наиболее распространенные практики использования элементов образовательной среды и локальные барьеры, затрудняющие этот процесс.

Физический компонент демонстрирует относительно высокий индекс наличия (61,5%), что подтверждает достаточный уровень материально-технической оснащенности школ. Однако существенное отставание индекса активности (49,4%) указывает на недостаточную интеграцию этих ресурсов в систему внутрикорпоративного обучения.

Анализ показывает, что, несмотря на формальную представленность специализированных кабинетов, лабораторий во всех учреждениях, использование оборудования носит преимущественно прикладной характер – подготовка раздаточных материалов и демонстрация презентаций. Потенциал для организации проектной деятельности, педагогических экспериментов или моделирования образовательных ситуаций в рамках ВКПР остается нереализованным. Выявлен существенный дефицит в оснащении и методическом обеспечении специализи-

рованных пространств для командной работы, таких как коворкинги или проектные лаборатории. Лишь в двух учреждениях зафиксированы целенаправленные попытки использования образовательных пространств для организации ВКПР: организация методических мастерских в коворкинг-зонах и использование медиатеки для обучения в классе виртуальной реальности. Результаты контент-анализа показали, что преобладающей практикой (85,7% упоминаний) остается использование помещений для традиционных форм работы – семинаров, педагогических советов и конференций, что свидетельствует о консервативном подходе к пространственной организации, рассмотрении ее в качестве фона, а не активного условия профессионального развития.

Социально-психологический компонент показывает исключительно высокие значения как наличия элементов (94,2%), так и активности использования (82,7%). Данные свидетельствуют, что в большинстве школ институционализированы и активно используются система наставничества, деятельность методических объединений и служб психолого-педагогического сопровождения. Это подтверждает признание педагогическими коллективами ценности коллегиальной поддержки и профессионального взаимодействия.

Высокая активность использования данного компонента указывает на его органическую интеграцию в повседневную практику, что позволяет рассматривать его как базисное условие для проектирования сложных моделей ВКПР. Однако контент-анализ выявляет значительный разрыв между наличием служб сопровождения и их реальным вкладом в формирование корпоративной культуры и профилактику профессионального выгорания. Доминирующей формой работы (78,6% ответов) являются индивидуальные консультации по запросу, что указывает на реактивный, а не проактивный характер деятельности. Системная работа по формированию корпоративной культуры и повышению психологической безопасности носит эпизодический характер. В 21,4% ответов описаны уникальные практики, направленные на командообразование и неформальное профессиональное общение, такие как «Антипедсовет «Перезагрузка»» и выездные педагогические советы. Эти кейсы эмпирически подтверждают, что совместная деятельность, опосредованная ценностно-смысловым единством, выступает основой формирования педагогического коллектива единомышленников.

Информационно-технологический компонент характеризуется высоким индексом

наличия (87,5%), но недостаточным уровнем интеграции в практику ВКПР (79,5%).

Несмотря на повсеместное наличие IT-инфраструктуры, соответствующей требованиям цифровой образовательной среды, ее методический потенциал используется неполно. Обучение педагогов часто ограничивается формированием базовых цифровых компетенций. Наиболее активно используются коммуникационные и инфраструктурные ресурсы – электронная почта, LMS для рассылки материалов, видеоконференц-связь.

Однако современные инструменты, требующие глубокой методической рефлексии и цифровой грамотности (программы для создания интерактивного контента, ресурсы для сетевых проектов), применяются значительно реже. Обучение сводится к освоению функционала платформ («Моя школа», «РЭШ», МАХ) и не дорастает до уровня педагогического дизайна. Лишь в одной из 13 школ педагоги активно осваивают и внедряют технологии виртуальной реальности и искусственного интеллекта, трансформируя содержание и форматы образовательной деятельности с учетом решаемых дидактических задач. Этот пример иллюстрирует реализацию компетентного подхода, когда технологическая грамотность становится основой педагогических новаций. Можно констатировать, что цифровая трансформация процессов ВКПР находится на начальной стадии, ориентированной на автоматизацию существующих процессов, а не на их перепроектирование.

Содержательно-методический компонент при высоком индексе наличия (84,6%) демонстрирует умеренную активность (69,9%). Во всех образовательных учреждениях функционируют системы методической работы, реализуется проектно-исследовательская деятельность в соответствии с требованиями ФГОС. Однако потенциал для использования в рамках системы развития профессиональных компетенций учителей остается нереализованным из-за традиционной предметоцентричности школьных методических объединений и их недостаточной ориентации на междисциплинарность.

Контент-анализ показывает, что школьные методические объединения часто работают в логике поддержания функционирования, а не инновационного развития. Преобладают традиционные, формализованные формы работы – обсуждение рабочих программ, подготовка к проверочным работам и олимпиадам. Реже применяются ресурсы, направленные на развитие исследовательской и проектной компетенций педагогов: создание банка междисциплинарных кейсов, методики анализа профессиональ-

ных дефицитов, совместный анализ уроков, изучение опыта внедрения инновационных технологий. Это свидетельствует о том, что содержательное наполнение методической работы замкнуто на текущих процессах и оторвано от задач персонализации профессионального развития.

В 28,6% ответов описаны кейсы междисциплинарного и сетевого взаимодействия, такие как функционирование «Учебно-методического центра» как ядра ВКПР или сетевое взаимодействие с Русским музеем в проекте «Наука и искусство». Эти практики свидетельствуют о поиске возможностей для перехода от изолированной работы методических объединений к модели открытой профессиональной среды. Повышению активности данного компонента могло бы способствовать изменение целеполагания методической работы – переход от информационно-просветительской модели к модели, основанной на принципах рефлексивного со-участия.

Профессионально-развивающий компонент характеризуется значительным разрывом между наличием ресурсов (77,9%) и реальной практикой их применения (59,6%). Анализ показывает, что в ряде школ существуют отдельные успешные практики наставничества и обучения учителей, но они носят локальный характер и не интегрированы в целостную систему развития кадрового потенциала. Отсутствует система, включающая диагностику профессиональных дефицитов, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов и признание достижений. Существующие формы работы – курсы повышения квалификации, подготовка к аттестации – носят зачастую планово-отчетный характер. Диагностика дефицитов проводится эпизодически и не становится основой для проектирования индивидуальных траекторий развития. Таким образом, данный компонент не выполняет свою ключевую функцию по обеспечению адресности и непрерывности профессионального развития.

Инновационный компонент имеет наименьшие средние значения показателей (ИН – 64,4%, ИА – 51,9%). Контент-анализ показывает, что инновационная деятельность часто реализуется в форме разрозненных инициатив отдельных педагогов и не осмысливается как системный ресурс для развития коллектива. Наиболее проблемными являются отсутствие механизмов трансляции успешных практик и дефицит инструментов мотивации и признания достижений педагогов-новаторов. Следовательно, инновационный потенциал среды не структурирован и не актуализирован для задач ВКПР.

Наиболее активно элементы этого компонента используются в образовательных организациях, являющихся инновационными площадками, деятельность которых характеризуется более высоким уровнем рефлексии и системности. Эти учреждения демонстрируют работу по тиражированию опыта через конференции, публикации и стажировки. В остальных случаях инновационная деятельность сводится к фрагментарному использованию новшеств без их методологического осмысления и интеграции в систему ВКПР.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволило достичь поставленной цели в части концептуализации и диагностики потенциала инновационно-насыщенной образовательной среды школы как ресурса профессионального развития педагога. Результаты эмпирического исследования подтвердили наличие ключевого противоречия, составляющего основу проблемы: между объективно высоким ресурсным потенциалом среды и его недостаточной актуализацией для целей профессионального развития педагогического коллектива. Было установлено, что наличие современной инфраструктуры и ресурсов, хотя и является необходимым условием, оказывается недостаточным для гарантированного роста профессионализма педагогов.

Анализ структурных компонентов образовательной среды выявил их выраженную неоднородность. Наиболее развитыми и активно используемыми оказались социально-психологический и информационно-технологический компоненты, что свидетельствует о высокой значимости коллегальной поддержки и освоении базовых цифровых инструментов в профессиональной практике педагогов. В то же время инновационный и профессионально-развивающий компоненты, несмотря на их формальное наличие, демонстрируют низкий уровень актуализации, что указывает на фрагментарность инновационной деятельности и системный кризис традиционных моделей повышения квалификации.

Исследование также позволило выявить ключевые барьеры, препятствующие

интеграции элементов ИНОС в систему ВКПР. Наиболее значимым является организационный барьер (35,7% упоминаний), выражающийся в ригидности сложившихся форматов методической работы, нацеленных на поддержание функционирования, а не на развитие. Методический барьер (25% упоминаний) заключается в отсутствии кадровых и методических ресурсов для комплексного освоения нового оборудования и внедрения новаций. Ресурсный барьер связан с дефицитом временных, материальных и кадровых ресурсов для реализации комплексных программ ВКПР. Мотивационный барьер проявляется в отсутствии системы мотивации педагогов к инновационной деятельности и непрерывному профессиональному развитию.

Полученные результаты эмпирически обосновывают необходимость перехода от сложившихся фрагментарных моделей методической работы к целостной адаптивной системе внутрикорпоративного профессионального развития. Такая система должна быть синхронизирована с жизненным циклом инноваций в конкретной образовательной организации и направлена на преодоление выявленных барьеров. Ее основной задачей становится не простое наращивание ресурсной базы, а целенаправленное проектирование управленческих и педагогических практик, способных превратить среду из пассивного условия в активный инструмент профессионального становления, обеспечивающий адресность, непрерывность и практическую ориентированность развития педагогов.

Таким образом, результаты проведенной диагностики не только подтверждают актуальность поставленной проблемы, но и предоставляют конкретный аналитический материал для проектирования адресных программ методического сопровождения. Эти программы должны быть направлены на актуализацию скрытых возможностей инновационно-насыщенной образовательной среды и создание условий для ее трансформации в действенное средство профессионального становления педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова, Е. В. Оценивание условий реализации основной образовательной программы начального и основного общего образования с использованием международной шкалы SACERS / Е. В. Иванова, И. А. Виноградова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 4 (42). – С. 66–79. – EDN ZXFMXL.
2. Исаев, Е. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – Москва : Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. – 432 с. – EDN VRRVUX.
3. Кролевецкая, Е. Н. Оценка влияния структурных компонентов образовательной среды вуза на становление будущего педагога / Е. Н. Кролевецкая, Д. И. Михайлова, Н. Л. Шеховская // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 6. – С. 670–679. – DOI: 10.30853/ped20220100. – EDN HIBXSQ.
4. Кулюткин, Ю. Н. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Н. Кулюткин, С. В. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 2. – EDN BPVVIT.

5. Мануйлов, Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14, № 4. – С. 21–27. – EDN MUQJHF.
6. Непрокина, И. В. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг : учебное пособие / И. В. Непрокина, О. П. Болотникова, А. А. Ошкина. – Тольятти : Тольяттинский государственный университет, 2012. – 91 с. – EDN TMAAWB.
7. Новикова, Л. И. Школа и среда / Л. И. Новикова. – Москва : Знание, 1985. – 79 с.
8. Прищепа, Т. А. Профессиональное развитие педагога в условиях инновационной образовательной среды : монография / Т. А. Прищепа. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2010. – 178 с.
9. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.
10. Социологический энциклопедический словарь : на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / редактор-координатор Г. В. Осипов. – Москва : Издательская группа «ИНФРА-М Норма», 1998. – 488 с.
11. Юсупов, В. З. Сущностные характеристики образовательной среды современной образовательной организации / В. З. Юсупов, Т. В. Корнилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 353–356. – EDN YYIAGT.
12. Ясвин, В. А. Школьное средоведение и педагогическое средотворение : экспертно-проектный практикум / В. А. Ясвин. – Москва : Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2020. – 142 с. – EDN GOQMSO.
13. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Издательство «Смысл», 2001. – 365 с. – EDN OFJKFI.

REFERENCES

1. Ivanova, E. V., Vinogradova, I. A. (2017). Otsenivanie usloviy realizatsii osnovnoy obrazovatel'noy programmy nachal'nogo i osnovnogo obshchego obrazovaniya s ispol'zovaniem mezhdunarodnoy shkaly SACERS = Assessment of the conditions for the implementation of the basic educational program of primary and basic general education using the international SACERS scale. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 4(42), 66–79. EDN ZXFMXL.
2. Isaev, E. I., Slobodchikov, V. I. (2013). Psikhologiya obrazovaniya cheloveka. Stanovlenie sub'ektnosti v obrazovatel'nykh protsessakh = Psychology of human education. The formation of subjectivity in educational processes. Moscow: St. Tikhon's Orthodox University for the Humanities, 432 p. EDN VRRVUX.
3. Krolevetskaya, E. N., Mikhaylova, D. I., Shekhovskaya, N. L. (2022). Otsenka vliyaniya strukturnykh komponentov obrazovatel'noy sredy vuza na stanovlenie budushchego pedagoga = Assessment of the influence of structural components of the educational environment of a university on the formation of a future teacher. *Pedagogy. Questions of Theory and Practice*, 7(6), 670–679. DOI: 10.30853/ped20220100. EDN HIBXSQ.
4. Kulyutkin, Yu. N., Tarasov, S. V. (2001). Obrazovatel'naya sreda i razvitie lichnosti = Educational environment and personality development. *New Knowledge*, 1, 2. EDN BPVVIT.
5. Manuylov, Yu. S. (2008). Kontseptual'nye osnovy sredovogo podkhoda v vospitanii = Conceptual foundations of the environmental approach in education. *Bulletin of Kostroma State University named after N. A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenile studies. Sociokinetics*, 14(4), 21–27. EDN MUQJHF.
6. Neprokina, I. V., Bolotnikova, O. P., Oshkina, A. A. (2012). Bezopasnaya obrazovatel'naya sreda: modelirovanie, proektirovanie, monitoring = Safe educational environment: Modeling, design, monitoring. Tolyatti: Tolyatti State University, 91 p. EDN TMAAWB.
7. Novikova, L. I. (1985). Shkola i sreda = School and environment. Moscow: Znanie Publishing House, 79 p.
8. Prishchepa, T. A. (2010). Professional'noe razvitie pedagoga v usloviyakh innovatsionnoy obrazovatel'noy sredy = Professional development of a teacher in an innovative educational environment. Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 178 p.
9. Petrovsky, A. V., Yaroshevsky, M. G. (Eds.). (1990). Psikhologiya: slovar' = Psychology: Dictionary. 2nd edition. Moscow: Politizdat Publishing House, 494 p.
10. Osipov, G. V. (1998). Sotsiologicheskiy entsiklopedicheskiy slovar': na russkom, angliyskom, nemetskom, frantsuzskom i cheshskom yazykakh = Sociological encyclopedic dictionary: In Russian, English, German, French and Czech. Moscow: Publishing group "INFRA-M Norma", 488 p.
11. Yusupov, V. Z., Kornilova, T. V. (2019). Sushchnostnye kharakteristiki obrazovatel'noy sredy sovremennoy obrazovatel'noy organizatsii = Essential characteristics of the educational environment of a modern educational organization. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 62-1, 353–356. EDN YYIAGT.
12. Yasvin, V. A. (2020). Shkol'noe sredovedenie i pedagogicheskoe sredotvorenie = School environmental science and pedagogical environment. Moscow: Contribution to the Future Charitable Foundation, 142 p. EDN GOQMSO.
13. Yasvin, V. A. (2001). Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu = Educational environment: From modeling to design. Moscow: Smysl Publishing House, 365 p. EDN OFJKFI.

УДК 378.14+37.034
ББК 4448.900.51

ГРНТИ 14.35.05

Код ВАК 5.8.7

Торовец Евгения Александровна,

SPIN-код: 5894-5536

старший преподаватель кафедры физического воспитания, спорта и естественно-научных дисциплин, Азовский государственный педагогический университет им. П. Д. Осипенко; 271100, Россия, г. Бердянск, ул. Шмидта, 4; e-mail: minkova10121985@yandex.ru

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; студенты; подготовка будущих педагогов; духовность; нравственность; духовно-нравственные ценности; ценностные ориентации; педагогические работники; результаты эмпирических исследований; эмпирические исследования; духовно-нравственное воспитание; методы исследования; преемственность; традиционные российские ценности; исторические регионы; культурное наследие; историческое наследие

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена анализу духовно-нравственного формирования будущих педагогических работников исторических регионов Российской Федерации. Проанализированы теоретические, законодательные, региональные аспекты вопроса ценностного формирования будущих специалистов. Апробированы разные методики анализа ценностных ориентиров среди обучающихся Азовского государственного педагогического университета, выведены результаты проведенного тестирования. Сформулированы критерии подготовки будущих педагогических работников к воспитательной деятельности и описано внедрение специального курса духовно-нравственной направленности «Ценностные ориентиры воспитательной деятельности в образовательных организациях исторических регионов». На примере воспитательной деятельности и проведенных мероприятий Азовского государственного педагогического университета показаны возможности вуза и значение нравственного, гражданского и профессионального формирования будущего педагога. Результаты проведенного исследования демонстрируют необходимость в дальнейшем проведении просветительской, патриотической воспитательной работы для полноценного формирования правильных ценностных ориентиров будущих педагогических работников исторических регионов Российской Федерации с целью поддержки традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

БЛАГОДАРНОСТИ: публикация подготовлена в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Технологии укрепления социокультурной идентичности российского общества на основе сохранения и популяризации историко-культурного наследия в системе подготовки педагогических кадров» (ОТГЕ-2025-0023) 1024122500005-6-5.3.1.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Торовец, Е. А. Духовно-нравственные ценности будущих педагогических работников: результаты эмпирического исследования / Е. А. Торовец. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 279–287.

Torovets Evgeniya Aleksandrovna,

Senior Lecturer of Department of Physical Education, Sports and Natural Sciences, Azov State Pedagogical University named after P. D. Osipenko, Russia, Berdyansk

SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF FUTURE TEACHING STAFF: RESULTS OF EMPIRICAL STUDY

KEYWORDS: pedagogical universities; students; training of future teachers; spirituality; morality; spiritual and moral values; value orientations; teaching staff; results of empirical research; empirical research; spiritual and moral education; research methods; continuity; traditional Russian values; historical regions; cultural heritage; historical heritage

ABSTRACT. The article is devoted to the analysis of spiritual and moral formation of future teaching staff of historical regions of the Russian Federation. Theoretical, legislative, regional aspects of the issue of value formation of future specialists are analyzed. Different methods of analysis of value guidelines among students of the Azov State Pedagogical University are tested, the results of the testing are derived. The criteria for training future teachers for educational activities are formulated and the implementation of a special course of spiritual and moral orientation “Value guidelines for educational activities in educational organizations of historical regions” is described. The educational activities and events held at the Azov State Pedagogical University are used as an example to demonstrate the capabilities of the university and the importance of moral, civic and professional development of future teachers. The results of the study show the further need for educational, patriotic educational work for the full formation of correct value guidelines for future teachers in historical regions of the Russian Federation in order to ensure support of the main traditional Russian spiritual and moral values.

ACKNOWLEDGEMENTS: The publication was prepared as part of the fulfillment of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic “Technologies for strengthening the socio-cultural identity of Russian society based on the preservation and popularization of historical and cultural heritage in the system of teacher training” (OTGE-2025-0023) 1024122500005-6-5.3.1.

FOR CITATION: Torovets, E. A. (2025). Spiritual and Moral Values of Future Teaching Staff: Results of Empirical Study. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 279–287.

Проблема и актуальность. Со-временные политические, эконо-мические и социальные тенденции выдвигают обществу и государству новые требо-вания к системе образования и подготовке ее кадров. Уровень духовно-нравственного развития будущих педагогических работников является одним из основных професси-ональных критериев подготовки будущих специалистов, что юридически подтверждает-ся рядом документов (Указ Президента РФ от 08 мая 2024 г. № 314; от 09 ноября 2022 г. № 809; приказ Министерства обра-зования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121; распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р и др.). Также важность ценностного развития будущих педагогических работников отмечена в пе-речне необходимых сформированных ком-петенций [6].

Создание условий для формирования нравственных и гражданских позиций бу-дущих педагогов является обязательным критерием их подготовки, поскольку имен-но педагоги через свою дальнейшую прак-тическую профессиональную работу будут передавать обучающимся не просто пред-метные знания, но и традиционные россий-ские духовно-нравственные ценности. В свя-зи с этим механизмы построения учебного и воспитательного процессов педагогических вузов должны включать необходимые для развития ценностных ориентиров элемен-ты, поскольку это играет огромную роль в преемственности культурных и историче-ских ценностей, а также в поддержке соци-окультурной идентичности [2].

Проблемам ценностного формиро-вания личности уделяли внимание Н. А. Бер-дяев, Л. С. Выготский, В. В. Зеньковский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Тол-стой, К. Д. Ушинский и др. [1; 9; 14]. Среди современников данную тему раскрывают Е. В. Бондаревская, Р. А. Валеева, Т. И. Гав-рилова, В. А. Ивашова, В. А. Караковский, А. А. Лисенкова, И. В. Метлик, В. В. Стебляк, И. Г. Харисова, Н. Н. Шевченко, Н. П. Ши-тякова и мн. др. [3; 5; 8; 12; 15].

В Указе Президента Российской Феде-рации от 09.11.2022 № 809 «Об утвержде-нии Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценно-стей» отражен перечень основополагающих российских духовно-нравственных ценно-стей и дана основа для разработки воспита-тельных программ и мероприятий в педаго-

гических вузах.

Цель и задачи исследования. Целью данного исследования являются анализ цен-ностно-смыслового развития будущих педа-гогических работников исторических регио-нов Российской Федерации, описание воспи-тательных механизмов и возможностей ву-зов в направлении поддержки традицион-ных российских духовно-нравственных цен-ностей.

Задачи исследования:

1. Проведение апробации методик С. С. Бубновой, М. Рокича и анкеты «Граждан-ственность и патриотизм» с целью определе-ния ценностных ориентиров обучающихся.

2. Изучение результатов проведения тестирования и формулирование выводов.

3. Формирование критериев подготовки будущих педагогических работников исто-рических регионов к воспитательной дея-тельности.

4. Описание механизмов духовно-нравственного развития будущих специали-стов в период их подготовки в вузе.

Актуальность исследования обуслов-лена потребностью создания необходимых условий для духовно-нравственного фор-мирования будущих педагогических работ-ников исторических регионов РФ как одной из главных задач развития общества в це-лом и для оптимальной интеграции в обра-зовательное пространство новых субъектов Российской Федерации.

Результаты. Исследование духовно-нравственных ценностей будущих педаго-гических работников исторических регио-нов проводилось с целью выявления реаль-ного уровня морального, духовного, граж-данского сознания обучающихся и даль-нейшего составления оптимальных реко-мендаций по результатам эксперимента.

Всего в диагностике участвовали 111 сту-дентов 1 и 2 курсов обучения факультета пе-дагогики и психологии Азовского государ-ственного педагогического университета. Для диагностики был использован ком-плексный подход из ряда *методик*: тест ис-следования реальной структуры ценност-ных ориентаций личности (С. С. Бубновой); тест Милтона Рокича «Исследование цен-ностных ориентаций»; анкета «Граждан-ственность и патриотизм», разработанная в Южно-Российском государственном уни-верситете экономики и сервиса.

Исследования реальной структуры цен-ностных ориентаций личности (С. С. Бубно-вой)

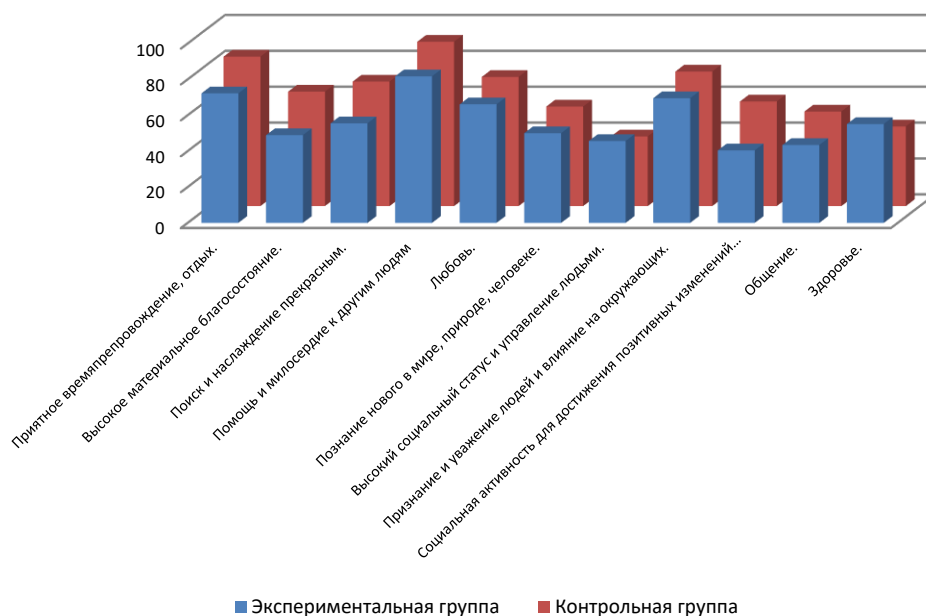


Рис. 1. График исследования структуры ценностных ориентаций, (%)

Согласно графику, самые высокие показатели имеют помощь и милосердие к другим людям (81,7% ЭГ, 91,6% КГ), приятное времяпрепровождение и отдых (72,2% ЭГ, 83,3% КГ), признание и уважение людей и влияние на окружающих (69,5% ЭГ, 75% КГ), любовь (66,1% ЭГ, 72% КГ). Показатель «помощь и милосердие к другим людям» мы привязываем к непростым условиям 2022 г. в период начала специальной военной операции, что проявилось в острой необходимости взаимопомощи, гуманности. Остальные показатели мы привязываем к возрастным особенностям участников опроса. Наиболее низкие показатели в экспериментальной группе имеет «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» (40,4%), что показывает неполную готовность всех участников тестирования занимать и отстаивать свои жизненные, гражданские позиции. В подтверждение положительные ответы в экспериментальной группе на вопросы «Хотите ли вы сами принимать участие в каких-либо общественных мероприятиях?» – 21%, «Хотели бы вы “делать” политику?» – 20%, «Хотели бы вы в настоящее время что-либо сами предпринять в политике?» – 24%, но на вопрос «Считаете ли вы, что путем общественных действий (митингов, собраний) можно что-либо изменить в общественной

жизни» положительный ответ дали 49% опрошенных.

Важным пунктом в процессе подготовки будущих педагогических работников, согласно данному исследованию, являются здоровьесберегающие технологии, поскольку треть опрошиваемых экспериментальной группы дали положительный ответ на вопрос «Здоровье – это не самое главное в жизни, не так ли?», как и на вопросы «Считаете ли вы, что было бы здоровье, а все остальное приложится?», «Часто ли вы задумываетесь о своем здоровье?» треть ответили негативно [4].

Среди позитивных позиций хотелось бы отметить, что на вопрос «Главное в жизни – это делать деньги и создавать собственный бизнес?» 68% ЭГ и 83% КГ ответили отрицательно, а на вопрос «Ваш брак заключен (будет заключен) по любви?» 98% ЭГ и 100% КГ ответили положительно. Такие показатели характеризуют слабую привязанность к материальным ценностям и поддержку семейных, духовных ценностей.

Результаты анкетирования «Гражданственность и патриотизм» были следующими: 49,3%, опрошенных имели высокий уровень патриотизма, 42,8% в экспериментальной группе имели средние показатели, и всего лишь 3,9% имеют низкие и очень низкие показатели (рис. 2 и 3).

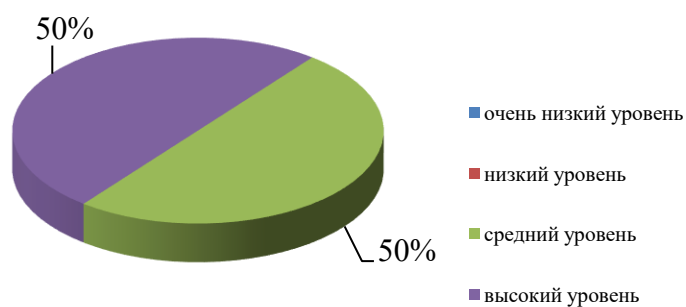


Рис. 2. Уровень сформированности гражданственности и патриотизма (контрольная группа)

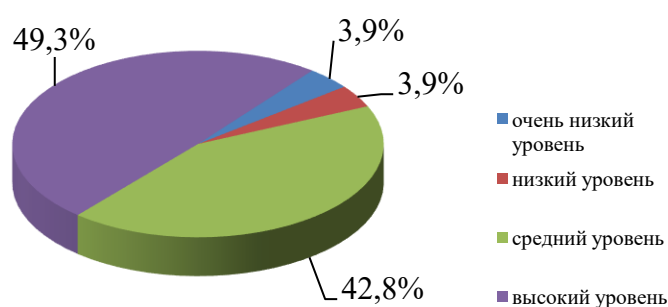


Рис. 3. Уровень сформированности гражданственности и патриотизма (экспериментальная группа)

Такие показатели сформировались в том числе под влиянием патриотической программы воспитания в Азовском государственном педагогическом университете, ко-

торая осуществляется с 2022 г.

Анализируя анкету в разрезе вопросов, особое внимание необходимо уделить следующим данным (табл.).

Таблица

Анализ анкеты «Гражданственность и патриотизм»

Вопрос	Нет, %		Скорее нет, чем да, %		Скорее да, чем нет, %		Да, %	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Соблюдаю обязанности гражданина РФ	1,2	–	1,2	–	18,2	33,3	79,2	66,6
Проявляю бережное отношение к историческому наследию страны	3,9	–	6,5	–	25,9	33,3	63,6	66,6
Уважительно отношусь к прошлому историческому опыту своей страны	3,9	–	3,9	–	23,4	33,3	68,8	66,6
Вызывают чувство гордости исторические победы вооруженных сил России	6,5	16,6	7,7	–	27,3	50,0	58,4	33,3
Готов отстаивать гражданские права окружающих	6,5	–	18,2	16,6	31,2	33,3	44,1	50,0
Хочу служить в современной российской армии по контракту	66,2	66,6	14,3	16,6	5,2	–	14,3	16,6
Терпимо отношусь к представителям разных национальностей, проживающих в России	6,5	–	10,4	–	16,8	33,3	64,9	66,6

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Уважительно отношусь к традициям представителей других национальностей, проживающих в России	3,9	–	9,0	–	20,8	33,3	66,2	66,6

Анализируя данные таблицы, можно сделать вывод о наличии потенциала формирования у будущих педагогических работников показателей гражданственности и патриотизма, однако требуется интенсивная просветительская работа, поскольку далеко не все критерии находятся на высоком уровне. Самооценка соблюдения обязанностей гражданина соответствует 79,2% в ЭГ и 66,6% в КГ, но при этом служить по контракту готовы только 14,3% в ЭГ и 16,6% в КГ, а готовы отстаивать свои гражданские позиции в среднем только 44–50% участников опроса. Уважительное отношение к историческому прошлому имеют в среднем 58–68%, т. е. почти треть опрошенных сомневаются или просто не поддерживают механизмы исторической преемственности. Твердые позитивные ответы на вопрос «Горжусь победой народа в Великой Отечественной войне» в ЭГ дали 76%, в КГ – 66,6%, т. е. почти четверть участников опроса не имеют твердой позиции, что является следствием периода националистической пропаганды. Уважение к представителям других национальностей отметили 64–66% опрошенных, что является следствием предыдущих лет воспитания.

В процессе подготовки будущих педагогических работников необходимость интенсивной воспитательной и социальной работы подтверждают следующие показатели:

положительные ответы на вопрос «Участвую в деятельности общественных организаций» дали 28,6% в ЭГ, почти половина участников опроса практически не принимают участия ни в каких мероприятиях; «Участвую в общественной жизни учебного заведения (города, страны)»: 35% в ЭГ и 50% в КГ ответили твердо позитивно, а пятая часть опрошенных вообще нигде не участвуют.

В анкете предусмотрены показатели обратного направления действия, которые показывают, что 50–75% опрошенных не хотят сменить гражданство РФ, хотя твердую позицию с нежеланием менять постоянное место жительства имеют 33–45%. В связи с этим при формировании перечня воспитательных мероприятий должно учитываться обогащение знаний о своей стране и родном крае, о культуре, традициях, природе и потенциале Родины.

Тестирование Милтона Рокича по терминальным и инструментальным ценностям помогает оценить иерархию основных жизненных ориентиров, которые представляют собой идеал для личности опрошиваемого. Специфика опроса состоит в том, что чем меньше показатель ранга, тем более значимый результат. Терминальные ценности характеризуют конечную цель личностного существования и необходимость стремления к ней.

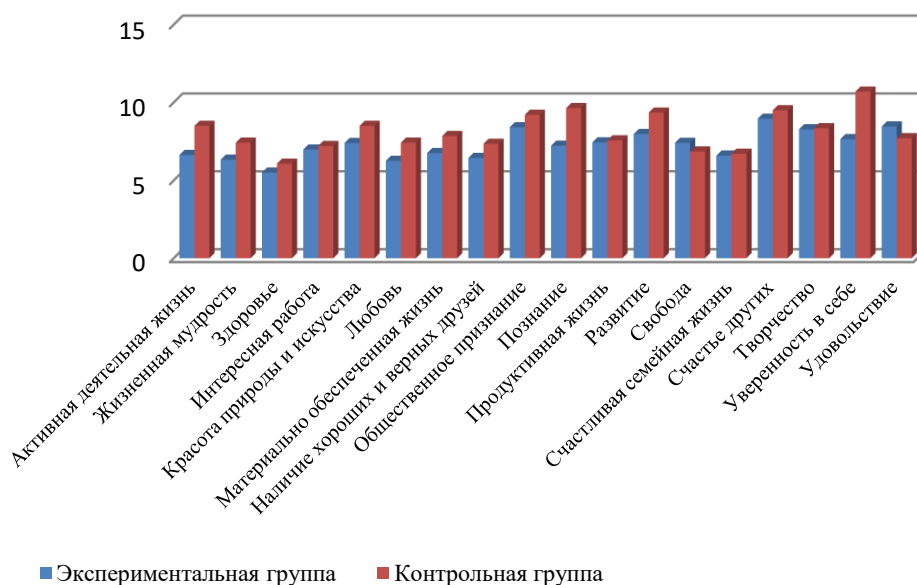


Рис. 4. Терминальные ценности

Анализ терминальных ценностей показывает следующие результаты. В приоритете отношение к здоровью (ЭГ 5,5; КГ 6,07), любви (ЭГ 6,25) и счастливой семейной жизни (КГ 6,71), наличию хороших и верных друзей (ЭГ 6,44) и активной жизнедеятельности (ЭГ 6,44). Наименее значимые для будущих педагогических работников терминальные ценности в экспериментальной группе: счастье других (8,96), удовольствие (8,46), общественное признание

(8,41), что дает возможность сделать выводы о концентрации на личностном развитии и формировании без влияния внешних факторов. В контрольной группе наименьшие показатели получили ранги уверенности в себе (10,7) и счастье других (9,5).

Инструментальные ценности характеризуют убеждения личности обучающегося в том, что правила поведения с личностной и общественной стороны являются нормой.

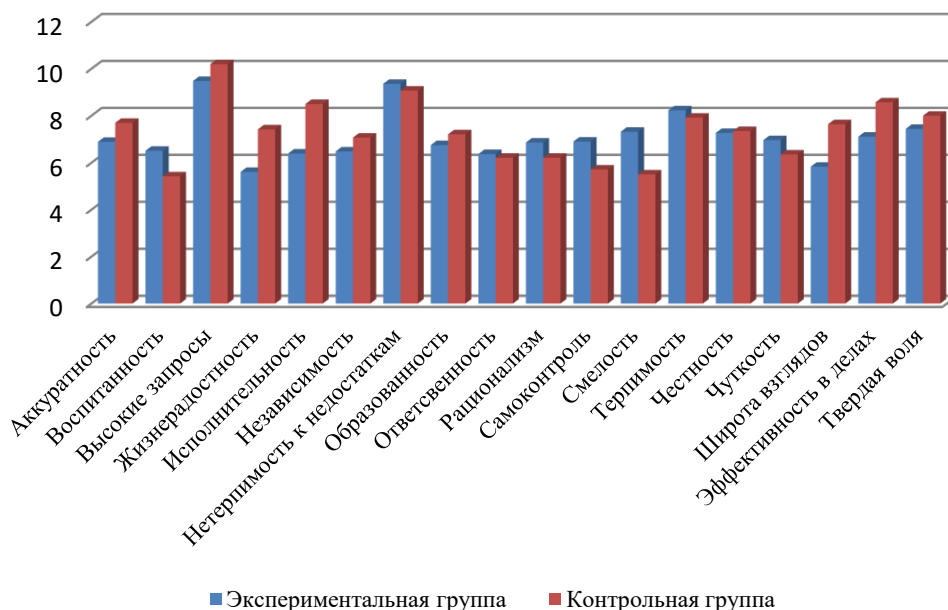


Рис. 5. Инструментальные ценности

В экспериментальной группе приоритетное отношение к следующим рангам: жизнерадостность (5,61), широта взглядов (5,83), ответственность (6,37), исполнительность (6,39), на основании чего можно сделать выводы о наличии нравственного потенциала и способности работать в профессии. Для контрольной группы наиболее важными оказались: воспитанность (5,42), смелость (5,5), самоконтроль (5,71). Наименьшие показатели имеют следующие ранги: в экспериментальной группе – высокие запросы (9,48), неприязнимость к недостаткам в себе и окружающих (9,36), терпимость (8,23); в контрольной группе – высокие запросы (10,2), нетерпимость к недостаткам (9,07).

На основании теоретического анализа и проведенного исследования сформулированы следующие критерии подготовки будущих педагогических работников к воспитательной деятельности:

1. Осознание и принятие значимости ценностного формирования личности обучающегося, его механизмов и методов.
2. Формирование механизмов постоянного самосовершенствования в личностном и профессиональном направлениях.

3. Владение необходимыми знаниями, умениями, компетентностями в направлении традиций, культуры, религии, истории, искусства, краеведения.

4. Поддержка традиционных российских духовно-нравственных ценностей в системе образования через народную педагогику, этнопедагогику, литературное и культурное наследие.

5. Способность формировать стойкую гражданскую позицию и социокультурную принадлежность у обучающихся, поддерживать семейные ценности и традиции.

Для развития духовно-нравственных ценностей будущих педагогических работников разработан комплекс мероприятий, обеспечивающих формирование и взаимосвязь личностных и профессиональных ценностей [13]. Одним из элементов такого комплекса является введение специальных курсов нравственной направленности. Такие курсы свидетельствуют о важности ценностной составляющей в профессии и воспитании обучающихся.

Результаты тестирования и выведенные критерии были учтены при разработке специального курса «Ценностные ориентиры

воспитательной деятельности в образовательных организациях исторических регионов», который был внедрен на всех вторых курсах факультета педагогики и психологии и в структуру которого вошли темы патриотического, нравственного, духовного, культурного, исторического направлений. Результаты и итоговые работы спецкурса анализируются, но можно сделать предварительный вывод о том, что больше половины студентов в качестве тематики итоговых эссе и сценариев «разговоров о важном» выбрали семейные ценности.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие *выводы*:

- у обучающихся сформирована иерархия ценностей;
- на структуру и перечень ценностей влияют возрастные особенности и условия жизнедеятельности;
- для участников опроса характерна низкая социальная активность;
- выбор профессии подкреплен любовью к детям;
- в процессе подготовки необходимо использовать здоровьесберегающие технологии по причине не вполне осознанного отношения к здоровью;
- при подготовке будущих педагогических работников особое внимание необходимо уделять историческим и культурным мероприятиям с целью восполнения информационных пробелов и обеспечения преемственности традиционных российских духовно-нравственных ценностей;
- необходимо насыщать воспитательные программы патриотическими составляющими для формирования полноценного чувства гражданственности и социокультурной идентичности;
- для будущих педагогических работников характерно толерантное отношение к другим национальностям;
- необходим практико-ориентированный подход в процессе подготовки с целью применения педагогических умений в ценностной практической воспитательной работе;
- среди профессиональных ценностей будущие педагогические работники предпочитают: активную деятельность, ответственность, воспитанность, исполнительность, образованность.

Азовский государственный педагогический университет с 2022 г. проводит интен-

сивную работу по поддержке традиционных российских духовно-нравственных ценностей, что заложено в программу воспитания и планы мероприятий:

- участие в молодежных движениях и организациях;
- возрождение исторических, культурных ценностей российского народа через предметную область, активную внеурочную деятельность, междисциплинарные связи;
- участие в региональных, федеральных проектах, форумах, фестивалях патриотической, гражданской направленности;
- участие в социальных проектах, встречах, акциях и волонтерстве;
- проведение профессионально ориентированных конкурсов, проектов, мероприятий;
- внедрение элементов краеведения с целью ознакомления с региональными особенностями и этнотрадициями;
- внедрение дисциплин духовно-нравственной направленности для формирования четких личностных и профессиональных ориентиров;
- популяризация физической культуры и здоровьесберегающих технологий, активной творческой деятельности.

Заключение. Подготовка будущих педагогических работников имеет огромное значение для развития страны, поскольку именно через их дальнейшую практическую и профессиональную работу будет формироваться будущее общества [7]. Особенно это важно на территории исторических регионов Российской Федерации, поскольку именно здесь на протяжении десятилетий возникли большой информационный пробел или полное отсутствие правильных исторических, культурных и духовных ценностных ориентиров. Духовно-нравственное формирование будущих педагогических работников позволит улучшить нравственную картину не только в системе образования, но и в целом в стране. Использование механизмов наполнения правильными ценностными ориентирами в высших педагогических учебных заведениях позволит усовершенствовать процесс внедрения в единое образовательное пространство новых субъектов Российской Федерации и в целом поддержит систему безопасности страны и ее развитие в разных направлениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев, Н. А. О назначении человека / Н. А. Бердяев ; составители: Л. И. Греков, А. П. Поляков ; автор вступительной статьи П. П. Гайдено; примечания Р. К. Медведевой. – Москва : Республика, 1993. – 382 с. – EDN TJNGST.
2. Великая, Н. М. Социально-культурная идентичность студенческой молодежи в условиях социальной неопределенности российского общества / Н. М. Великая, А. А. Лисенкова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2023. – Т. 16, № 4. – С. 374–390. – DOI: 10.21638/spbu12.2023.402. – EDN AGPUSR.

3. Гаврилова, Т. И. К вопросу о религиозно-нравственном воспитании личности в современной педагогической культуре / Т. И. Гаврилова // Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения на основе отечественной культуры / НПК Курский педагогический колледж. – Курск, 2023. – С. 173–176.
4. Здоровьесберегающие технологии в условиях образовательного пространства / О. В. Белоус, В. Г. Василенко, Е. Б. Тютюнникова, Ж. А. Арушанян // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – № 4 (50). – С. 86–93. – DOI: 10.25726/h5929-7198-1383-1. – EDN PWXDYU.
5. Ивашова, В. А. Модель духовно-нравственных ценностей в профессиональной культуре современного педагога / В. А. Ивашова, Н. И. Джегутанова, М. В. Мигачева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 8 (134). – DOI: 10.23670/IRJ.2023.134.91. – EDN OQXYCR.
6. Коробицына, Л. В. Сохранение исторической памяти в современном российском обществе: к вопросу об актуальном законодательстве / Л. В. Коробицына // История: факты и символы. – 2023. – № 1 (34). – С. 32–38. – DOI: 10.24888/2410-4205-2023-34-1-32-38. – EDN SUHPOL.
7. Костенко, В. В. Трансформация ценностных ориентаций российской молодежи: к вопросу стабильности России на фоне противостояния со странами мира Запада / В. В. Костенко, А. А. Баранов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. – 2024. – Т. 14, № 1. – С. 232–245. – DOI: 10.21869/2223-1552-2024-14-1-232-245. – EDN TXXVXC.
8. Лисенкова, А. А. Трансформация социокультурной идентичности в цифровом пространстве / А. А. Лисенкова. – Пермь : Пермский государственный институт культуры, 2021. – 286 с. – EDN TOSUPY.
9. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. Т. 5. Книга для родителей / А. С. Макаренко ; сост. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – Москва : Педагогика, 1985. – 336 с.
10. Метлик, И. В. Взаимодействие социальных институтов в духовно-нравственном воспитании детей в российской школе / И. В. Метлик, О. М. Потаповская, И. А. Галицкая. – Москва : Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, 2018. – 240 с. – EDN YPIMIP.
11. 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. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
12. Стебляк, В. В. Исследование ценностных ориентаций современной российской молодежи / В. В. Стебляк, И. Е. Гончар // Теории и проблемы политических исследований. – 2023. – Т. 12, № 1А. – С. 123–130. – DOI: 10.34670/AR.2023.79.97.015. – EDN VEUEDT.
13. Тенитилова, К. С. Формирование профессиональных ценностей будущих учителей в педагогическом вузе / К. С. Тенитилова, В. Г. Беляева, С. М. Абаева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 12 (138). – DOI: 10.23670/IRJ.2023.138.112. – EDN QCWIRO.
14. Ушинский, К. Д. Три элемента школы / К. Д. Ушинский. – Санкт-Петербург : Лань, 2013. – 14 с. – ISBN 978-5-507-13005-4.
15. Ценностно-смысловой подход в подготовке будущих педагогов к реализации основных направлений Федеральной рабочей программы воспитания / Н. П. Шитякова, И. В. Верховых, И. В. Забродина, Ю. В. Гольцева // Вестник педагогических инноваций. – 2024. – № 3 (75). – С. 16–26. – DOI: 10.15293/1812-9463.2403.02. – EDN ZSQUCS.

REFERENCES

1. Berdyaev, N. A. (1993). *O naznachenii cheloveka = On the purpose of man*. Moscow: Respublika Publishing House, 382 p. EDN TJNGST.
2. Velikaya, N. M., Lisenkova, A. A. (2023). *Sotsial'no-kul'turnaya identichnost' studentcheskoy molodezhi v usloviyakh sotsial'noy neopredelennosti rossiyskogo obshchestva = Social and cultural identity of student youth in the context of social uncertainty of Russian society*. *Bulletin of Saint Petersburg University. Sociology*, 16(4), 374–390. DOI: 10.21638/spbu12.2023.402. EDN AGPUSR.
3. Gavrilova, T. I. (2023). *K voprosu o religiozno-nravstvennom vospitanii lichnosti v sovremennoy pedagogicheskoy kul'ture = On the issue of religious and moral education of the individual in modern pedagogical culture*. *Spiritual and moral education of the younger generation on the basis of national culture*, 173–176. Kursk.
4. Belous, O. V., Vasilenko, V. G., Tyutyunnikova, E. B., Arushanyan, Zh. A. (2022). *Zdorov'esberegayushchie tekhnologii v usloviyakh obrazovatel'nogo prostranstva = Health-saving technologies in the educational environment*. *Education Management: Theory and Practice*, 4(50), 86–93. DOI: 10.25726/h5929-7198-1383-1. EDN PWXDYU.
5. Ivashova, V. A., Dzhegutanova, N. I., Migacheva, M. V. (2023). *Model' dukhovno-nravstvennykh tsennostey v professional'noy kul'ture sovremennogo pedagoga = Model of spiritual and moral values in the professional culture of a modern teacher*. *International Scientific Research Journal*, 8(134). DOI: 10.23670/IRJ.2023.134.91. EDN OQXYCR.
6. Korobitsyna, L. V. (2023). *Sokhranenie istoricheskoy pamyati v sovremennom rossiyskom obshchestve: k voprosu ob aktual'nom zakonodatel'stve = Preservation of historical memory in modern Russian society: On the issue of current legislation*. *History: Facts and Symbols*, 1(34), 32–38. DOI: 10.24888/2410-4205-2023-34-1-32-38. EDN SUHPOL.
7. Kostenko, V. V., Baranov, A. A. (2024). *Transformatsiya tsennostnykh oriyentatsiy rossiyskoy molodezhi: k voprosu stabil'nosti Rossii na fone protivostoyaniya so stranami mira Zapada = Transformation of value orientations of Russian youth: On the issue of stability of Russia against the background of confrontation with the countries of the Western world*. *Proceedings of the Southwestern State University. Series: Economics. Sociology. Management*, 14(1), 232–245. DOI: 10.21869/2223-1552-2024-14-1-232-245. EDN TXXVXC.
8. Lisenkova, A. A. (2021). *Transformatsiya sotsiokul'turnoy identichnosti v tsifrovom prostranstve = Transformation of sociocultural identity in the digital space*. Perm: Perm State Institute of Culture, 286 p. EDN TOSUPY.

9. Makarenko, A. S. (1985). *Pedagogicheskie sochineniya: v 8 t. T. 5. Kniga dlya roditel'ey* = Pedagogical works, in 8 vols. Vol. 5. A book for parents. Moscow: Pedagogika Publishing House, 336 p.
10. Metlik, I. V., Potapovskaya, O. M., Galitskaya, I. A. (2018). *Vzaimodeystvie sotsial'nykh institutov v dukhovno-nravstvennom vospitanii detey v rossiyskoy shkole* = Interaction of social institutions in spiritual and moral education of children in Russian schools. Moscow: Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing of the Russian Academy of Education, 240 p. EDN YPIMIP.
11. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., Shiyanov, E. N. (2013). *Pedagogika* = Pedagogy. Moscow: Akademiya Publishing House, 576 p.
12. Steblyak, V. V., Gonchar, I. E. (2023). *Issledovanie tsennostnykh oriyentatsiy sovremennoy rossiyskoy molodezhi* = A study of value orientations of modern Russian youth. *Theories and problems of political research*, 12(1A), 123–130. DOI: 10.34670/AR.2023.79.97.015. EDN VEUEDT.
13. Tenitilova, K. S., Belyaeva, V. G., Abaeva, S. M. (2023). *Formirovanie professional'nykh tsennostey budushchikh uchiteley v pedagogicheskom vuze* = Formation of professional values of future teachers in a pedagogical university. *International Scientific Research Journal*, 12(138). DOI: 10.23670/IRJ.2023.138.112. EDN QCWIRO.
14. Ushinsky, K. D. (2013). *Tri elementa shkoly* = Three elements of the school. Saint Petersburg: Publishing House, 14 p. ISBN 978-5-507-13005-4.
15. Shityakova, N. P., Verkhovyykh, I. V., Zabrodina, I. V., Goltseva, Yu. V. (2024). *Tsennostno-smyslovoy podkhod v podgotovke budushchikh pedagogov k realizatsii osnovnykh napravleniy Federal'noy rabochey programmy vospitaniya* = Value-based approach to preparing future teachers for the implementation of the main directions of the Federal working program of education. *Bulletin of Pedagogical Innovations*, 3(75), 16–26. DOI: 10.15293/1812-9463.2403.02. EDN ZSQUCS.

УДК 159.922.736.4
ББК Ю941.5-99

ГРНТИ 15.21.51

Код ВАК 5.3.1

Адушкина Ксения Валериевна,

SPIN-код: 1103-1808

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: korkva@yandex.ru

Григорян Елена Николаевна,

SPIN-код: 6219-5587

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: elena_n_r@mail.ru

РЕСУРСЫ СОВЛАДАНИЯ КАК ПРЕДИКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ (В ТОМ ЧИСЛЕ ИЗ СЕМЕЙ УЧАСТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ И СВИДЕТЕЛЕЙ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: стрессоустойчивость; стрессовые состояния; стрессовые ситуации; жизнестойкость личности; ресурсы совладания; подростки; психология подростков; личность подростка; психологическое благополучие; эмоциональное благополучие; эмоциональные состояния; трудные жизненные ситуации

АННОТАЦИЯ. В современном мире подростки сталкиваются с множеством вызовов и стрессовых ситуаций, которые могут снижать уровень эмоционального благополучия. Особую значимость в современной России приобретают стресс-факторы, связанные с проведением специальной военной операции. Высокие риски развития психологического неблагополучия у подростков в современной России, разнообразие и не всегда явное проявление негативных тенденций ставят перед авторами проблему поиска предикторов психологического благополучия подростков. В ходе теоретического анализа зарубежных и отечественных источников авторы обосновывают эффективность решения поставленных задач в русле ресурсного подхода и выделяют в качестве основных ресурсов совладания с трудной жизненной ситуацией стрессоустойчивость и жизнестойкость. Эмпирическое исследование проводилось на выборке из 125 подростков 14–16 лет, 40 из которых воспитываются в семьях участников и ветеранов специальной военной операции, 30 проживают в г. Мелитополе и были свидетелями боевых действий, 55 подростков проживают в г. Екатеринбурге и не затронуты войной. Полученные эмпирические результаты позволяют утверждать, что ресурсы совладания являются предикторами психологического благополучия подростков всех трех групп, развитие стрессоустойчивости и жизнестойкости может быть основой для профилактической и коррекционной работы с подростками, при этом отсутствие различий между группами по всем изученным параметрам позволяет сделать эту работу универсальной.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Адушкина, К. В. Ресурсы совладания как предикторы психологического благополучия подростков (в том числе из семей участников специальной военной операции и свидетелей боевых действий) / К. В. Адушкина, Е. Н. Григорян. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 288–296.

Adushkina Ksenia Valerievna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Grigoryan Elena Nikolaevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

COPING RESOURCES AS PREDICTORS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF ADOLESCENTS (INCLUDING THOSE FROM FAMILIES PARTICIPANTS OF A SPECIAL MILITARY OPERATION AND WITNESSES OF MILITARY OPERATIONS)

KEYWORDS: stress tolerance; stressful states; stressful situations; personality resilience; coping resources; adolescents; adolescent psychology; adolescent personality; psychological well-being; emotional well-being; emotional states; difficult life situations

ABSTRACT. In today's world, teenagers face many challenges and stressful situations that can reduce their level of emotional well-being. Stress factors associated with conducting a special military operation are becoming particularly important in modern Russia. The high risks of developing psychological distress among adolescents in modern Russia, the diversity and not always obvious manifestation of negative trends pose the problem of finding predictors of psychological well-being of adolescents. In the course of a theoretical analysis of foreign and domestic sources, the authors substantiate the effectiveness of solving

the tasks set in line with the resource approach, and identify stress tolerance and resilience as the main resources for coping with a difficult life situation. The empirical study was conducted on a sample of 125 adolescents aged 14–16, 40 of whom are raised in families of participants and veterans of the special military operation, 30 live in Melitopol and witnessed the fighting, 55 adolescents live in Ekaterinburg and are not affected by the war. The empirical results obtained by the authors suggest that coping resources are predictors of the psychological well-being of adolescents in all three groups, and the development of stress tolerance and resilience can be the basis for preventive and correctional work with adolescents, while the absence of differences between groups in all the parameters studied makes this work universal.

FOR CITATION: Adushkina, K. V., Grigoryan, E. N. (2025). Coping Resources as Predictors of Psychological Well-Being of Adolescents (Including Those from Families Participants of a Special Military Operation and Witnesses of Military Operations). In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 288–296.

Актуальность. В современном мире подростки сталкиваются с множеством вызовов и стрессовых ситуаций, которые могут оказывать значительное влияние на их психическое и эмоциональное здоровье, снижая уровень эмоционального благополучия. Быстрые изменения в социальной, экономической и технологической сферах, давление со стороны сверстников, завышенные ожидания родителей создают условия, в которых значительно повышаются риски негативных трансформаций личности подростков, ощущения одиночества, проявлений депрессии. Особую значимость в современной России приобретают также стресс-факторы, связанные с проведением специальной военной операции (далее – СВО).

На сегодняшний день накоплен достаточный опыт наблюдения за семьями участников и свидетелей боевых действий, чтобы утверждать, что эти семьи сталкиваются с особыми стрессами и переменами в жизни: неизвестность, длительное ожидание, тревога, обстановка эмоционального напряжения. Дети являются наиболее уязвимой частью семьи в таких ситуациях.

За рубежом исследования, посвященные изучению травматического опыта детей, так или иначе вовлеченных в боевые действия, стали появляться еще несколько десятилетий назад. Данные исследований подтверждают наличие разнообразных проблем с адаптацией, межличностными отношениями, проявлением симптомов посттравматического стрессового расстройства как у детей-комбатантов, так и у детей, ставших свидетелями боевых действий. В фокусе внимания авторов такие последствия, как повышенная тревожность, страхи, психосоматические проявления, депрессивные симптомы. Систематизация данных позволила авторам прийти к выводу о том, что переживание ребенком военной травмы зависит от: 1) личных ресурсов ребенка (когнитивных и социальных) и его опыта успешного преодоления трудностей; 2) поддерживающего близкого окружения, которое может как усилить, так и ослабить способность ребенка справиться с травмой [18].

В отечественных работах данная тема

стала особенно актуальной в последние годы, но до сих пор ощущается дефицит исследований, посвященных анализу результатов влияния на несовершеннолетних вовлеченности в последствия боевых действий: изучены последствия экстремальных ситуаций для психики несовершеннолетних [15], особенности психотравмы у детей, реакции детей на смерть близких, а также возрастные особенности реакции на травму [16], методы психосоциальной помощи детям и подросткам, пережившим военные действия [13], педагогическое сопровождение детей из зон вооруженных конфликтов, психические последствия пережитого стресса у детей, возвращенных из зоны боевых действий [7; 8], психолого-педагогические особенности детей, переживших военные действия [14].

Подростки, длительное время находящиеся в трудной жизненной ситуации, могут испытывать проблемы в физиологическом состоянии (психосоматические проявления), когнитивных процессах (внимание, память, мышление), психическом состоянии (апатия, усталость, чувство тревоги, одиночества и т. д.), поведенческих проявлениях (агрессия, снижение активности, вызывающее поведение), что в целом можно обозначить как психологическое неблагополучие.

В то же время исследования доказывают, что психологические проблемы у детей не связаны напрямую с воздействием травматического опыта. Особенности психического состояния детей в трудных жизненных ситуациях характеризуются активизацией не только симптомов психологической дезадаптации, но и поиском ресурсов – как внешних – социальных, так и личностных. Понимание того, как соотносятся травматические переживания и усилия по совладанию с негативными воздействиями, может помочь специалистам выявить группы обучающихся, нуждающихся в особом внимании и при необходимости разработать программы адресной психологической помощи.

Высокие риски развития психологического неблагополучия у подростков в современной России, разнообразие и не всегда явное проявление негативных тенденций заставляют искать универсальные ме-

ханизмы психологической работы. Анализ работ зарубежных и отечественных авторов позволяет утверждать, что такую возможность дает ресурсный подход, позволяющий сместить акцент с выявления «дисфункциональных», «патологических» характеристик обучающихся на поиск предикторов психологического благополучия.

Личностные ресурсы – это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует при адаптации к стрессовым жизненным ситуациям. Считается, что личностные ресурсы являются гибкими свойствами личности, прижизненными образованиями, поддающимися коррекции и развитию [4].

Психологические ресурсы выступают системными характеристиками личности, обеспечивающими возможность преодолевать трудные жизненные ситуации, сохраняя достаточный уровень психологического благополучия [4].

Формулируя проблему исследования, выделим ряд важных вопросов: являются ли внутренние ресурсы предиктором психологического благополучия подростков, существуют ли различия в уровне развития личностных ресурсов и формировании деструктивных состояний у подростков, не затронутых войной, свидетелей боевых действий и детей бойцов СВО, может ли развитие личностных ресурсов стать основой для профилактических мероприятий и как именно должна осуществляться профилактика психологического неблагополучия обучающихся: для каждой группы в отдельности или как единый комплекс мер.

Теоретическое обоснование. Проблема исследования ресурсов в психологии изучается достаточно давно. Ресурсный подход акцентирует внимание на тех возможностях, которыми располагает личность вне зависимости от ситуации. В психологических теориях личности ресурс выступает как некое средство, к которому обращаются при необходимости или недостатке возможностей в реализации чего-либо, или же сам источник таких средств. Ресурсы обеспечивают гибкость, изменчивость поведения индивида, что, в свою очередь, позволяет использовать ресурсы в соответствии с той стрессовой или сложной ситуацией, в которой оказался человек.

Обращение к трудам отечественных и зарубежных ученых, посвященным проблеме совладения с трудными жизненными ситуациями, показывает, что авторами выделяется группа ресурсов, способствующих преодолению личностью трудных жизненных ситуаций, при этом название данной группы ресурсов у разных авторов может

быть разным: детерминанты копинг-поведения (А. Ю. Маленова, Ю. П. Поваренков, И. В. Шагарова), ресурсы совладания (Е. А. Анненкова, И. П. Шкуратова), ресурсы преодоления (К. Муздыбаев), копинг-ресурсы (А. Н. Демин, Е. Ю. Кожевникова, А. Н. Фомина, S. E. Hobfoll, P. G. Williams и др.), но сущность остается одна – широкий спектр ресурсов личности, способствующих совладанию с трудной жизненной ситуацией.

Анализ работ отечественных и зарубежных авторов позволяет утверждать, что наиболее значимыми ресурсами совладания, позволяющими сохранять психологическое благополучие в трудной жизненной ситуации, являются стрессоустойчивость и жизнестойкость.

Важно отметить, что стрессоустойчивость является ключевым компонентом успешной адаптации и личностного развития в подростковом возрасте и многими авторами рассматривается как важнейший компонент психологического здоровья и благополучия личности.

Несмотря на очевидную значимость и достаточную разработанность, в психологии не сложилось однозначного определения стрессоустойчивости. Анализ отечественных и зарубежных публикаций (К. Р. Варданян, Б. И. Додонов, Б. Д. Зильберман, Л. А. Китаев-Смык, Р. Лазарус, Н. Д. Левитов, А. М. Прихожан, Г. Селье и др.) позволил сформулировать определение, соответствующее целям и задачам нашего исследования. Под стрессоустойчивостью мы понимаем личностный ресурс, обеспечивающий оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмоциональной обстановке, умение преодолевать состояния излишнего эмоционального возбуждения и успешное прохождение трудных жизненных ситуаций.

Динамика стрессоустойчивости в подростковом возрасте представляет собой сложное явление, связанное с психическими новообразованиями, возникающими у подростка. Главной особенностью стрессоустойчивости подростков является тенденция к снижению: ресурсные возможности противостояния стрессу уменьшаются, делая подростка более уязвимым к формированию деструктивных личностных состояний [2].

Вслед за С. Мадди мы понимаем жизнестойкость как интегральный показатель способности личности справляться со сложными жизненными ситуациями, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность без снижения успешности деятельности, включающий такие компоненты, как вовлеченность, контроль и принятие риска [275].

Жизнестойкость, опираясь на индиви-

дуально-личностные свойства, которые базируются на врожденных особенностях нервной системы и опосредуют социальную активность (по Л. Н. Собчик), в большей степени проявляется в умении создавать личностно значимые смыслы в жизни и реализовывать их в контексте данной социальной ситуации¹.

Жизнестойкость характеризует способность личности адаптироваться и справляться с тяжелыми событиями и проблемными ситуациями, возникающими в жизни: чем выше жизнестойкость человека, тем легче он справляется со стрессом, решает проблемные ситуации, преодолевает негативный жизненный опыт. Таким образом, жизнестойкость является своеобразной установкой личности «на выживаемость», позволяющей эффективно справляться со стрессовыми ситуациями и всегда в направлении личностного роста [10].

В ходе теоретического анализа были установлены наиболее значимые ресурсы совладания: стрессоустойчивость и жизнестойкость. В процессе эмпирического исследования будет выявлено их значение для эмоционального благополучия подростков.

Поставленные в процессе теоретического анализа вопросы нашли отражение в гипотезах эмпирического исследования. В качестве респондентов в исследовании приняли участие 125 подростков в возрасте 14–16 лет, 40 из них воспитываются в семьях участников и ветеранов СВО, 30 подростков проживают в г. Мелитополе и были свидетелями боевых действий, 55 подростков не относятся ни к одной из этих категорий.

Оценка личностных ресурсов респондентов проводилась с помощью *опросника сформированности / дефицитарности личностных ресурсов* [4]. Теоретической основой разработки опросника стала концепция жизнестойкости С. Мадди, согласно которой жизнестойкость представляет собой единство трех базовых компонентов: вовлеченность, контроль, принятие риска. Методика включает вопросы, посвященные отношению респондентов к разным сторонам жизни, представлению о будущем, взаимопомощи, эмоциональном состоянии, поведении в разных жизненных ситуациях, и позволяет сделать вывод об уровне сформированности личностных ресурсов обучающихся.

Для оценки психологического благополучия респондентов нами был использован «Тест самооценки стрессоустойчивости Коухена и Виллиансона» в адаптации Я. Н. Воробейчик, поскольку данная мето-

дика является одной из наиболее распространенных на сегодняшний день и приближенных к подростковому возрасту методик. На данный момент существует мало методик, выявляющих стрессоустойчивость у детей подросткового возраста, основная часть методик предназначена для детей младшего школьного возраста или для взрослых людей. Кроме того, методика состоит всего из 10 вопросов, что является большим преимуществом для подобных массовых исследований, поскольку ускоряет процедуру тестирования и обработки полученных результатов.

Проявления психологического неблагополучия изучались при помощи следующих методик:

– *Шкала депрессии А. Бека (подростковый вариант)* – позволяет оценить актуальное психоэмоциональное состояние обучающегося на основе оценки настроения, особенностей межличностных контактов обучающегося со сверстниками, наличия планов на будущее, особенностей адаптации обучающегося в сложной для него социальной ситуации и определить общий уровень депрессии.

– *Шкала одиночества Д. Рассела, Л. Пепло, М. Фергюсона* – позволяет определить общий уровень ощущения одиночества принятия группой на основе оценки особенностей межличностных контактов обучающегося со сверстниками и эмоционального комфорта в процессе общения с ними.

Мы предположили существование различий в показателях сформированности жизнестойкости, стрессоустойчивости, депрессии и одиночества между тремя группами респондентов, данное предположение было проверено при помощи статистического критерия Н Крускала-Уоллиса. Статистически значимых различий ни по одному из показателей выявлено не было, что опровергло выдвинутую нами гипотезу, но подтвердило данные из проанализированных нами источников о том, что эмоциональное благополучие подростков не связано напрямую с воздействием травматического опыта, а во многом зависит от уровня развития внутренних ресурсов.

В связи с тем, что статистически значимых различий между показателями трех групп респондентов обнаружено не было, показатели ресурсов совладания и психологического благополучия рассчитывались в дальнейшем для обобщенной выборки.

Описывая особенности сформированности стрессоустойчивости как одного из важнейших ресурсов совладания, отметим следующие тенденции.

Только 1% респондентов из нашей вы-

¹ Наливайко Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Ярославль, 2006. 30 с.

борки продемонстрировали высокий уровень стрессоустойчивости, что свидетельствует о развитых навыках управления стрессом и способности сохранять спокойствие в сложных ситуациях.

14% обучающихся показывают хороший уровень стрессоустойчивости. Они способны справляться с большинством стрессовых факторов, но могут испытывать трудности в особенно напряженных ситуациях.

У значительной части обучающихся (46%) средний уровень сформированности стрессоустойчивости. Они могут справляться с обычными стрессами, но в условиях повышенной нагрузки или неожиданных ситуаций могут испытывать трудности. Это может указывать на необходимость дополнительной поддержки и развития навыков управления стрессом.

Практически половина (49%) обучающихся демонстрируют низкий уровень стрессоустойчивости. Они могут часто чувствовать себя подавленными или не в состоянии справиться с требованиями.

20% обучающихся испытывают значительные трудности в управлении стрессом. Им требуются особое внимание и поддержка, чтобы развить навыки стрессоустойчивости и улучшить свое психологическое состояние.

Анализируя жизнестойкость, отметим, что только у 10% обучающихся она сформирована на высоком уровне. Такие респонденты могут успешно противостоять стрессу и сохранять психологическое благополучие в трудных жизненных ситуациях. У 37% опрошенных уровень сформированности жизнестойкости низкий, что указывает на дефицитность личностных ресурсов у обучающихся, их незащищенность и высокую уязвимость.

В нашем исследовании показатели эмоционального благополучия обучающихся мы связываем с низким уровнем депрессии и одиночества. Полученные результаты указывают на достаточно благополучную картину: у 51% респондентов выявлены отсутствие депрессии и удовлетворительное эмоциональное состояние; ответы 32% обучающихся указывают на наличие у них легкой депрессии и только у 10% была выявлена умеренная, а у 7% тяжелая депрессия, характеризующаяся устойчивым снижением настроения, двигательной заторможенностью и нарушением мышления, что сопровождается снижением самооценки, социальной дезадаптацией, потерей интереса к привычной деятельности, собственной жизни и окружающим событиям.

Схожая ситуация наблюдается при анализе одиночества. У 36% обучающихся зафиксирован низкий уровень одиночества,

у 57% – средний, что указывает на ощущение принятия социумом обучающихся. Только у 7% респондентов выявлен высокий уровень одиночества как субъективного ощущения социальной изолированности индивида, выражающегося в переживании своей отдельности, субъективной невозможности или нежелании чувствовать адекватный отклик, принятие и признание себя.

Следующим шагом стал анализ взаимосвязей между ресурсами совладания и показателями психологического благополучия респондентов. Корреляционный анализ осуществлялся с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена. Между показателем личностных ресурсов и стрессоустойчивости выявлена положительная корреляционная связь ($r = 0,331$ при $p = 0,01$), что указывает на сформированность личностных ресурсов, характеризующуюся тем, что обучающиеся активно включены в жизнедеятельность, ощущают свою ценность и значимость для мира и других людей, убеждены в возможности своего влияния на исход событий, происходящих в их жизни, воспринимают любой жизненный опыт как возможность для личностного роста и развития, готовы действовать в ситуации неопределенности, тесно связанной со способностью респондентов эффективно справляться с трудностями, легче преодолевать стрессовые ситуации, сохраняя при этом работоспособность и психологическое равновесие, психическое и физическое здоровье.

Показатели депрессии и одиночества отрицательно взаимосвязаны с показателями личностных ресурсов и стрессоустойчивости (депрессия – личностные ресурсы ($r = -0,465$ при $p = 0,01$), депрессия – стрессоустойчивость ($r = -0,371$ при $p = 0,01$), одиночество – личностные ресурсы ($r = -0,441$ при $p = 0,01$), одиночество – стрессоустойчивость ($r = -0,325$ при $p = 0,01$), что может указывать на негативное влияние кризисных состояний на психологическое благополучие респондентов. Так, депрессия снижает способность обучающихся формировать цель и достигать ее, ограничивает внутреннюю мотивацию и способность видеть перспективы. В свою очередь, отрицательные корреляции одиночества со стрессоустойчивостью и личностными ресурсами подчеркивают значимость социальных контактов для поддержания психологического благополучия личности. Недостаток поддержки со стороны окружающих усиливает чувство изоляции и снижает способность личности взаимодействовать с обществом. Таким образом, выявленные взаимосвязи подчеркивают сложное взаимодействие между внешними стрессорами и внутренними ресурсами: высокий уровень развития

жизнестойкости тесно связан с развитой стрессоустойчивостью, с одной стороны, и низким уровнем депрессии и одиночества, с другой.

Дальнейший анализ был связан с поиском ответа на вопрос, действительно ли развитые ресурсы совладания являются предикторами психологического благополучия обучающихся и их развитие может быть положено в основу профилактических

мероприятий. Для проверки гипотезы о влиянии ресурсов совладания на показатели психологического благополучия метрические показатели группирующих переменных были переведены в номинативные шкалы с градацией высокий – средний – низкий и подвергнуты однофакторному дисперсионному анализу. Результаты дисперсионного анализа представлены в таблице.

Таблица

**Дисперсионный анализ влияния личностных ресурсов
на показатели психологического благополучия обучающихся**

Группирующая переменная	Зависимая переменная	SS	Степень свободы	MS	F	P
Стрессоустойчивость	Депрессия	1021,558	2	510,779	7,93071	0,000578
	Одиночество	4265,82	2	2132,91	14,7575	0,000002
	Депрессия	1768,9	2	665,3	6,575	0,037980
	Одиночество	1125,438	2	534,671	8,00071	0,000598

Полученные с помощью дисперсионного анализа данные позволяют утверждать, что ресурсы совладания оказывают влияние на такие показатели психологического неблагополучия, как депрессия и одиночество. Таким образом, ресурсы совладания как характеристики, основанные на активности, позитивном восприятии мира, адекватной самооценке, развитой произвольности, способствуют успешной адаптации личности, положительно воздействуют на психологическое благополучие, повышая при этом общую самоэффективность, обеспечивают индивидуальные способности к зрелым и сложным формам саморегуляции, предотвращая риск развития депрессии и ощущения одиночества у обучающихся.

Обсуждение результатов. Результаты исследования показали, что стрессоустойчивость и жизнестойкость являются предикторами эмоционального благополучия подростков, однако уровень их развития является недостаточным и требует дополнительной работы. Отсутствие значимых различий по показателям стрессоустойчивости и жизнестойкости у подростков, не затронутых войной, подростков из семей участников СВО и подростков – свидетелей боевых действий доказывает отсутствие необходимости составления адресных программ для каждой категории и возможности для планирования и реализации единого комплекса мер, основанных на следующих целевых ориентирах:

- повышение осведомленности под-

ростков о механизмах стресса и способах его преодоления;

- обучение техникам расслабления и снятия эмоционального и физического напряжения;

- развитие активности, критического мышления, навыков видеть положительное в сложной ситуации;

- развитие навыков эмоциональной саморегуляции;

- поддержка адекватной самооценки;

- формирование мотивации успеха;

- формирование навыков саногенного мышления;

- формирование оптимальных стратегий выхода из трудных жизненных ситуаций;

- создание поддерживающей и безопасной обучающей среды.

Вывод. Таким образом, выдвинутые нами гипотезы нашли свое частичное подтверждение, однако позволили нам ответить на вопросы, поставленные в начале исследования. Отсутствие различий в уровне развития ресурсов совладания и формировании деструктивных состояний у подростков – свидетелей боевых действий и детей участников (ветеранов) СВО, а также подростков, не вошедших ни в одну из указанных категорий, позволяет утверждать, что профилактика психологического неблагополучия обучающихся может осуществляться как единый комплекс мер, а развитие ресурсов совладания должно стать основой для профилактических мероприятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова, Л. А. Субъективная витальность как предмет исследования / Л. А. Александрова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11, № 1. – С. 133–163. – EDN TWHXIZ.
2. Анохина, С. А. Динамика развития стрессоустойчивости подростков / С. А. Анохина // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2007. – № 2 (34). – С. 130–136. – EDN KGXXEN.
3. Беберашвили, З. Травма, ее природа и пути исцеления / З. Беберашвили, Д. Джавахишвили, С. Табагуа. – Тбилиси, 2011. – 204 с.

4. Васягина, Н. Н. Ресурсный подход к диагностике суицидального поведения обучающихся: разработка и психометрические характеристики скрининговой процедуры / Н. Н. Васягина, Е. С. Барина, Е. Н. Григорян // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 370–380. – EDN WFFCAW.
5. Гордеева, Т. О. Разработка русскоязычной версии Теста диспозиционного оптимизма (LOT) / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 36–64. – EDN SUFPGP.
6. Гулина, М. Н. Травма военного детства (Блокада, эвакуация, оккупация). Историко-психологическое исследование / М. Н. Гулина, Ф. Гулин. – Москва : Издательство Московского университета, 2021. – 335 с.
7. Захарова, Н. М. Комплекс реабилитационных мероприятий в отношении несовершеннолетних, возвращенных в Россию из зон боевых действий / Н. М. Захарова, А. В. Милехина // Евразийский союз ученых. – 2020. – № 11-2 (80). – С. 13–18. – DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2020.2.80.1101. – EDN HHREVF.
8. Захарова, Н. М. Особенности психических и поведенческих нарушений у детей, освобожденных из иракской тюрьмы / Н. М. Захарова, А. В. Милехина // Психология и право. – 2019. – Т. 9, № 4. – С. 225–235. – EDN FZDREG.
9. Захарова, Н. М. Психические и поведенческие нарушения у мирного населения региона, подвергнутого локальным военным действиям / Н. М. Захарова, М. Г. Цветкова // Психология и право. – 2020. – Т. 10, № 4. – С. 185–197. – DOI: 10.17759/psylaw.2020100413. – EDN SXVAWT.
10. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – Москва : Смысл, 2006. – 63 с.
11. Маркова, В. И. Русскоязычная версия краткой шкалы резилентности: психометрический анализ на примере выборок студентов, многодетных родителей и родителей детей с инвалидностью / В. И. Маркова, Л. А. Александрова, А. А. Золотарева // Национальный психологический журнал. – 2022. – № 1 (45). – С. 65–75. – DOI: 10.11621/nprj.2022.0106. – EDN MKQKVV.
12. Ромек, В. Г. Русская версия шкалы общей само-эффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема / В. Г. Ромек, Р. Шварцер, М. Ерусалем // Иностранная психология. – 1996. – № 7. – С. 71–77. – EDN VLYGQL.
13. Сарджвеладзе, Н. Травма и психологическая помощь / Н. Сарджвеладзе, Д. Джавахишвили, З. Беберашвили. – Москва : Смысл, 2019. – 182 с.
14. Спиридонова, С. Б. Психолого-педагогические особенности детей, переживших военные действия, и их учет в работе педагога / С. Б. Спиридонова, О. А. Карпушова, А. С. Шубина // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 17, № 3. – С. 80–88. – DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-3-80-88. – EDN XOCGMC.
15. Тарабрина, Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 272 с. – EDN VOJUUF.
16. Трубицына, Л. В. Процесс травмы / Л. В. Трубицына. – Москва : Смысл, 2012. – 224 с.
17. Al-Sheikh Niveen, A. M. Post-Traumatic Stress Disorder due to War Trauma, Social and Family Support among Adolescent in the Gaza Strip / A. M. Al-Sheikh Niveen, A. A. M. Thabet // Journal of Nursing and Health Sciences. – 2017. – Vol. 3, issue 2. – URL: <https://www.alliedacademies.org/articles/stress-trauma-and-posttraumatic-stress-disorder-among-adolescents-in-the-gaza-strip-8249.html> (mode of access: 20.10.2025).
18. Baker, A. Effects of Political and Military Traumas on Children: The Palestinian Case / A. Baker, N. Shalhoub-Kevorkian // Clinical Psychology Review. – 1999. – Vol. 19, no. 8. – P. 935–950. – DOI: 10.1016/S0272-7358(99)00004-5.
19. Can functional emotion regulation protect children's mental health from war trauma? A Palestinian study / M. Diab et al. // Int. J. Psychol. – 2019. – Vol. 54 (1). – P. 42–52. – DOI: 10.1002/ijop.12427.
20. Children's prolonged exposure to the toxic stress of war trauma in the Middle East / M. Samara, S. Hammuda, P. Vostanis et al. // BMJ: British Medical Journal. – 2020. – P. m3155. – DOI: 10.1136/bmj.m3155. – EDN FJTJXP.
21. El-Khodary, B. Traumatic Events and PTSD Among Palestinian Children and Adolescents: The Effect of Demographic and Socioeconomic Factors / B. El-Khodary, M. Samara, Ch. Askew // Frontiers in Psychiatry. – 2020. – Vol. 11. – DOI: 10.3389/fpsy.2020.00004. – EDN JQLWBW.
22. Hallis, D. Coping Strategies and Locus of Control as Mediating Variables in the Relation Between Exposure to Political Life Events and Psychological Adjustment in Israeli Children / D. Hallis, M. Slone // International Journal of Stress Management. – 1999. – Vol. 6, no. 2. – P. 105–123. – EDN EQJBZR.
23. Kuterovac, G. Children in war: A silent majority under stress / G. Kuterovac, A. Dyregrov, R. Stuvland // The British Journal of Medical Psychology. – 1994. – Vol. 67. – P. 363–375. – DOI: 10.1111/j.2044-8341.1994.tb01804.x.
24. Likert, R. A Technique for the Measurement of Attitudes / R. Likert. – New York : The Science Press, 1932. – 55 p.
25. Maddi, S. The Hardiness Enhancing Lifestyle Program for Improving Physical, Mental and Social Well-being / S. Maddi // National Wellness Institute. – 1987. – P. 101–115.
26. Military trauma and social development: The moderating and mediating roles of peer and sibling relations in mental health / K. Peltonen, S. Qouta, E. E. Sarraj, R.-L. Punama // International Journal of Behavioral Development. – 2010. – Vol. 34. – P. 554–563. – DOI: 10.1177/0165025410368943.
27. Qeshta, H. The Relationship between War Trauma, PTSD, Anxiety and Depression among Adolescents in the Gaza Strip / H. Qeshta, A. M. A. Hawajri, A. M. Thabet // Health Sci. J. – 2019. – Vol. 13, no. 1. – DOI: 10.21767/1791-809X.1000621.
28. Thabet, A. Trauma, PTSD, Anxiety, and coping strategies among Palestinians adolescents exposed to War on Gaza / A. Thabet, O. EL-Buhaisi, P. Vostanis // The Arab Journal of Psychiatry. – 2014. – Vol. 25, no. 1. – P. 71–82. – DOI: 10.12816/0004117.

29. Thabet, A. A. M. Coping with trauma among children in South of Gaza Strip / A. A. M. Thabet, S. S. Thabet // *Psychology and Cognitive Sciences*. – 2017. – Vol. 3 (2). – P. 36–47. – DOI: 10.17140/PCSOJ-3-122.
30. Tyano, S. Post-traumatic stress disorder in Israeli children / S. Tyano // *Bulletin of the Board of International Affairs of the Royal College of Psychiatrists*. – 2003. – No. 2. – P. 7–8. – DOI: 10.1192/S1749367600006421.
31. Ulyanina, O. A. Features of the Current State of Students in Regions with High Involvement in the Consequences of Hostilities / O. A. Ulyanina, L. A. Aleksandrova, S. O. Dmitrieva // *Social Psychology and Society*. – 2024. – Vol. 15, no. 1. – P. 171–189. – DOI: 10.17759/sps.2024000001. – EDN CISTGD.
32. Wietse, A. T. Annual Research Review: Resilience and mental health in children and adolescents living in areas of armed conflict – a systematic review of findings in low- and middle-income countries / A. T. Wietse, S. Song, M. J. D. Jordans // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 2013. – Vol. 54, no. 4. – P. 445–460. – DOI: 10.1111/jcpp.12053.

REFERENCES

1. Aleksandrova, L. A. (2014). Sub'ektivnaya vital'nost' kak predmet issledovaniya = Subjective vitality as a subject of research. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 11(1), 133–163. EDN TWHXIZ.
2. Anokhina, S. A. (2007). Dinamika razvitiya stressoustoychivosti podrostkov = Dynamics of the development of stress tolerance in adolescents. *Bulletin of the Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2(34), 130–136. EDN KGXXEN.
3. Beberashvili, Z., Dzhavakhishvili, D., Tabagua, S. (2011). Travma, ee priroda i puti isteleniya = Trauma, its nature and ways of healing. Tbilisi, 204 p.
4. Vasyagina, N. N., Barinova, E. S., Grigoryan, E. N. (2024). Resursnyy podkhod k diagnostike suitsidal'nogo povedeniya obuchayushchikhsya: razrabotka i psikhometricheskie kharakteristiki skringovoy protsedury = Resource approach to the diagnosis of suicidal behavior of students: Development and psychometric characteristics of the screening procedure. *Pedagogical Education in Russia*, 6, 370–380. EDN WFFCAW.
5. Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., Osin, E. N. (2010). Razrabotka russkoyazychnoy versii Testa dispozitsionnogo optimizma (LOT) = Development of the Russian-language version of the Test of dispositional optimism (LOT). *Psychological Diagnostics*, 2, 36–64. EDN SUPPGP.
6. Gulina, M. N., Gulin, F. (2021). Travma voennogo detstva (Blokada, evakuatsiya, okkupatsiya). Istoriko-psikhologicheskoe issledovanie = Trauma of military childhood (Blockade, evacuation, occupation). Historical and psychological research. Moscow: Publishing House of the Moscow University, 335 p.
7. Zakharova, N. M., Milekhina, A. V. (2020). Kompleks reabilitatsionnykh meropriyatiy v otnoshenii nesovershennoletnikh, vozvrashchennykh v Rossiyu iz zon boevykh deystviy = Complex of rehabilitation measures for minors returned to Russia from war zones. *Eurasian Union of Scientists*, 11-2(80), 13–18. DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2020.2.80.1101. EDN HHREVF.
8. Zakharova, N. M., Milekhina, A. V. (2019). Osobennosti psikhicheskikh i povedencheskikh narusheniy u detey, osvobozhdenykh iz irakskoy tyur'my = Features of mental and behavioral disorders in children released from Iraqi prison. *Psychology and Law*, 9(4), 225–235. EDN FZDREG.
9. Zakharova, N. M., Tsvetkova, M. G. (2020). Psikhicheskie i povedencheskie narusheniya u mirnogo naseleniya regiona, podvergshegosya lokal'nyim voennym deystviyam = Mental and behavioral disorders among the civilian population of the region subjected to local military operations. *Psychology and Law*, 10(4), 185–197. DOI: 10.17759/psylaw.2020100413. EDN SXVAWT.
10. Leontyev, D. A., Rasskazova, E. I. (2006). Test zhiznestoykosti = Test of resilience. Moscow: Smysl Publishing House, 63 p.
11. Markova, V. I., Aleksandrova, L. A., Zolotareva, A. A. (2022). Russkoyazychnaya versiya kratkoy shkaly rezilientnosti: psikhometricheskii analiz na primere vyborok studentov, mnogodetnykh roditeley i roditeley detey s invalidnost'yu = The Russian version of the short scale of resistance: A psychometric analysis using the example of samples of students, parents with many children and parents of children with disabilities. *National Psychological Journal*, 1(45), 65–75. DOI: 10.11621/npj.2022.0106. EDN MKQKVV.
12. Romek, V. G., Schwarzer, R., Erusalem, M. (1996). Russkaya versiya shkaly obshchey samo-effektivnosti R. Shvartslera i M. Erusalema = The Russian version of the scale of general self-efficacy by R. Schwarzer and M. Erusalem. *Foreign Psychology*, 7, 71–77. EDN VLYGQL.
13. Sardzhveladze, N., Dzhavakhishvili, D., Beberashvili, Z. (2019). Travma i psikhologicheskaya pomoshch' = Trauma and psychological help. Moscow: Smysl Publishing House, 182 p.
14. Spiridonova, S. B., Karpushova, O. A., Shubina, A. S. (2023). Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti detey, perezhivshikh voennye deystviya, i ikh uchet v rabote pedagoga = Psychological and pedagogical features of children who survived military actions, and their consideration in the work of a teacher. *Proceedings of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences*, 17(3), 80–88. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-3-80-88. EDN XOCGMC.
15. Tarabrina, N. V. (2001). Praktikum po psikhologii posttravmaticheskogo stressa = Practicum on the psychology of post-traumatic stress. Saint Petersburg: Piter Publishing House, 272 p. EDN VOJUUF.
16. Trubitsyna, L. V. (2012). Protsess travmy = The process of trauma. Moscow: Smysl Publishing House, 224 p.
17. Al-Sheikh Niveen, A. M., Thabet, A. A. M. (2017). Post-Traumatic Stress Disorder due to War Trauma, Social and Family Support among Adolescent in the Gaza Strip. *Journal of Nursing and Health Sciences*, 3(2). Available at October 10, 2025 from <https://www.alliedacademies.org/articles/stress-trauma-and-posttraumatic-stress-disorder-among-adolescents-in-the-gaza-strip-8249.html>.
18. Baker, A., Shalhoub-Kevorkian, N. (1999). Effects of Political and Military Traumas on Children: The Palestinian Case. *Clinical Psychology Review*, 19(8), 935–950. DOI: 10.1016/s0272-7358(99)00004-5.
19. Diab, M. et al. (2019). Can functional emotion regulation protect children's mental health from war trauma? A Palestinian study. *Int. J. Psychol.*, 54(1), 42–52. DOI: 10.1002/ijop.12427.

20. Samara, M., Hammuda, S., Vostanis, P. et al. (2020). Children's prolonged exposure to the toxic stress of war trauma in the Middle East. *BMJ: British Medical Journal*, m3155. DOI: 10.1136/bmj.m3155. EDN FJTJXP.
21. El-Khodary, B., Samara, M., Askew, Ch. (2020). Traumatic Events and PTSD Among Palestinian Children and Adolescents: The Effect of Demographic and Socioeconomic Factors. *Frontiers in Psychiatry*, 11. DOI: 10.3389/fpsyt.2020.00004. EDN JQLWBW.
22. Hallis, D., Slone, M. (1999). Coping Strategies and Locus of Control as Mediating Variables in the Relation Between Exposure to Political Life Events and Psychological Adjustment in Israeli Children. *International Journal of Stress Management*, 6(2), 105–123. EDN EQJBZR.
23. Kuterovac, G., Dyregrov, A., Stuvland, R. (1994). Children in war: A silent majority under stress. *The British Journal of Medical Psychology*, 67, 363–375. DOI: 10.1111/j.2044-8341.1994.tb01804.x.
24. Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. New York: The Science Press, 55 p.
25. Maddi, S. (1987). The Hardiness Enhancing Lifestyle Program for Improving Physical, Mental and Social Wellness. *National Wellness Institute*, 101–115.
26. Peltonen, K., Qouta, S., Sarraj, E. E., Punama, R.-L. (2010). Military trauma and social development: The moderating and mediating roles of peer and sibling relations in mental health. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 554–563. DOI: 10.1177/0165025410368943.
27. Qeshta, H., Hawajri, A. M. A., Thabet, A. M. (2019). The Relationship between War Trauma, PTSD, Anxiety and Depression among Adolescents in the Gaza Strip. *Health Sci. J.*, 13(1). DOI: 10.21767/1791-809X.1000621.
28. Thabet, A., EL-Buhaisi, O., Vostanis, P. (2014). Trauma, PTSD, Anxiety, and coping strategies among Palestinians adolescents exposed to War on Gaza. *The Arab Journal of Psychiatry*, 25(1), 71–82. DOI: 10.12816/0004117.
29. Thabet, A. A. M., Thabet, S. S. (2017). Coping with trauma among children in South of Gaza Strip. *Psychology and Cognitive Sciences*, 3(2), 36–47. DOI: 10.17140/PCSOJ-3-122.
30. Tyano, S. (2003). Post-traumatic stress disorder in Israeli children. *Bulletin of the Board of International Affairs of the Royal College of Psychiatrists*, 2, 7–8. DOI: 10.1192/S1749367600006421.
31. Ulyanina, O. A., Aleksandrova, L. A., Dmitrieva, S. O. (2024). Features of the Current State of Students in Regions with High Involvement in the Consequences of Hostilities. *Social Psychology and Society*, 15(1), 171–189. DOI: 10.17759/sps.2024000001. EDN CISTGD.
32. Wietse, A. T., Song, S., Jordans, M. J. D. (2013). Annual Research Review: Resilience and mental health in children and adolescents living in areas of armed conflict – a systematic review of findings in low- and middle-income countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 445–460. DOI: 10.1111/jcpp.12053.

УДК 378.147+159.928.234
ББК 4448.024+Ю933.6-42

ГРНТИ 14.35.01; 14.07.05

Код ВАК 5.3.4

Водяха Юлия Евгеньевна,

SPIN-код: 5904-5002

кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: jullyaa@yandex.ru

Водяха Сергей Анатольевич,

SPIN-код: 6125-4420

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: svodyakha@yandex.ru

Симонова Илона Николаевна,

студент института психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: shishkanova.ilona2@mail.ru

ВОЛЕВЫЕ КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ С ВЫСОКОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; студенты; академическая мотивация; волевые качества; личность студента; прокрастинация; учебно-познавательная мотивация

АННОТАЦИЯ. В настоящее время проблема академической мотивации студентов стала весьма актуальной, поскольку процент студентов, не завершающих полный образовательный цикл, значимо увеличился. Авторы данного исследования предположили, что неспособность полноценно реализовать учебно-познавательные интенции связана с недостаточно развитыми волевыми качествами личности. Целью исследования является установление взаимосвязи волевых качеств личности с академической мотивацией. В исследовании приняли участие 60 респондентов. Использовались опросники академической мотивации и волевых качеств личности. Авторы пришли к заключению, что мотивация самоуважения не обнаружила значимых корреляций с академической мотивацией. Возможно, это связано с тем, что академическая успешность не является источником самооценки за счет формирования зрелой идентичности и позитивной самоатрибуции успеха. Мотивы, связанные с самодетерминацией, имеют тесную положительную связь с волевыми качествами. Это обуславливает самоподкрепление познавательной мотивации в процессе. Научная новизна результатов состоит в утверждении научного факта о наличии положительных взаимосвязей между академической мотивацией и волевыми качествами личности. Практическая значимость исследования заключается в необходимости целенаправленно формировать волевые качества студентов для формирования адекватной учебно-познавательной мотивации и профилактики прокрастинации. Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении закономерностей формирования мотивации учебной деятельности посредством повышения волевых качеств студентов. Наиболее важными волевыми качествами мотивированных студентов являются целеустремленность, внимательность, настойчивость, энергичность, инициативность и ответственность.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Водяха, Ю. Е. Волевые качества студентов с высокой академической мотивацией / Ю. Е. Водяха, С. А. Водяха, И. Н. Симонова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 297–302.

Vodyakha Yulia Evgenievna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Vodyakha Sergey Anatolievich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Simonova Ilona Nikolaevna,

Student of Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

VOLITIONAL QUALITIES OF STUDENTS WITH HIGH ACADEMIC MOTIVATION

KEYWORDS: higher education institutions; students; academic motivation; volitional qualities; student's personality; procrastination; educational and cognitive motivation

ABSTRACT. Nowadays the problem of students' academic motivation has become very urgent, because the percentage of students who do not complete the full educational cycle has significantly increased. The authors of this study suggested that the inability to fully realize learning and cognitive intents is associated with insufficiently developed volitional qualities of personality. The purpose of the study is to establish the relationship of personality volitional qualities with academic motivation with personality volitional qualities. 60 respondents took part in the study. The study utilized the questionnaires of academic motivation and personality volitional qualities. The study concluded that self-esteem motivation found no significant correlations with academic motivation. This may be due to the fact that academic success is not a source of self-esteem, at the expense of developing a mature identity and positive self-attribution of success. Motives related to self-determination have a strong positive relationship with volitional qualities. This condition the self-reinforcement of cognitive motivation in the process. Scientific novelty of the results consists in the statement of scientific fact about the presence of positive interrelations between academic motivation and

volitional qualities of personality. The practical significance of the study lies in the need to purposefully form students' volitional qualities for the formation of adequate academic and cognitive motivation and prevention of procrastination. Theoretical significance of the study lies in the identification of regularities of formation of motivation of learning activity through the increase of students' volitional qualities. The most important volitional qualities of motivated students are purposefulness, attentiveness, perseverance, energy, initiative and responsibility.

FOR CITATION: Vodyakha, Yu. E., Vodyakha, S. A., Simonova, I. N. (2025). Volitional Qualities of Students with High Academic Motivation. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 297–302.

Введение. Согласно В. А. Иванникову, волевое усилие является динамической системой самоконтроля психических процессов, которые увеличивают способность концентрировать внимание и повышать усилия при выполнении заданий, способствуя успешности учебной деятельности. По мнению А. Веры-Сагредо, волевой самоконтроль необходим для оптимизации учебных усилий за счет повышения концентрации внимания и продуктивности учебной деятельности [17]. Актуальность волевого контроля обучающегося в высшем учебном заведении становится очевидной, когда мы сталкиваемся со студентами, которые обладают достаточным познавательным потенциалом и изначальной мотивацией, но часто не справляются с учебными заданиями и становятся академически неуспешными.

Согласно Х. Вермеер и коллегам, настойчивость студентов в оптимизации своих познавательных интенций, а также уровень академических достижений и способность преодолевать учебные трудности обусловлены развитием внутренней мотивации [18]. По мнению М. Букерта и Э. Каскалакар, студенты в большей степени концентрируются на решении учебной задачи, абстрагируясь от видов деятельности, требующих гедонистических ценностей, при наличии хорошо развитых волевых качеств личности [10]. С. Фуентес со своими коллегами считает, что поведенческие стратегии, направленные на преодоление академических затруднений, преобразуются в устойчивые приемы учебной деятельности, проявляются в уровне академических притязаний и трудности заданий, выбираемых студентами [9].

М. Букерта и Э. Каскалакар также до-

бавляют, что волевые качества студентов имеют решающее значение для формирования субъектных свойств личности студента и степени включенности в роль обучающегося, таких как ответственность, способность к учебному взаимодействию и соответствие социальным ожиданиям преподавателей [10]. Э. Макканн и Дж. Тернер развитие волевого контроля у учащихся положительно связывают с внутренней мотивацией, чувством мотивационного потока и умственным развитием [14]. А. Лоуренсо и М. Пайва считают необходимым выявить проблемные ситуации в учебных заданиях, способствующие развитию волевых качеств студентов [5]. На основе теоретического анализа авторы предположили, что существует взаимосвязь между типами учебной мотивации и волевыми качествами студентов.

Методология исследования. В исследовании приняли участие 60 студентов 1–5 курсов (50 человек женского пола и 10 человек мужского пола) в возрасте от 18 до 25 лет, обучающиеся в университетах г. Екатеринбурга на очном, очно-заочном и заочном отделениях.

Методики исследования:

1. Опросник «Шкала академической мотивации» (ШАМ) (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин).
2. Опросник «Волевые качества личности» М. В. Чумакова.
3. Коэффициент линейной корреляции К. Пирсона.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате проведенного корреляционного анализа были выявлены интеркорреляции между различными мотивами академических достижений и волевыми качествами личности. Результаты представлены в таблице.

Таблица

Корреляционные связи между академической мотивацией студентов и волевыми качествами

Показатели	Познавательная мотивация	Мотивация достижения	Мотивация саморазвития	Мотивация самоуважения	Интроецированная мотивация	Экстернальная мотивация	Амотивация
1	2	3	4	5	6	7	8
Ответственность	0,309***	0,22843	0,347***	0,214576	0,084159	-0,085830	-0,1546
Инициативность	0,098	0,265**	0,180947	-0,0353	-0,310***	-0,36***	-0,1740
Решительность	0,061408	0,15748	-0,0325	-0,07647	-0,269**	-0,14748	-0,0128

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8
Самостоятельность	0,209010	0,1664	0,066458	-0,153679	-0,359***	-0,150709	-0,0248
Выдержка	0,115555	0,20052	0,118521	0,035422	-0,164708	-0,195025	-0,1010
Настойчивость	0,220963	0,38252	0,171848	-0,13686	-0,531***	-0,56***	-0,1892
Энергичность	0,3149***	0,3162	0,373***	0,223025	-0,01216	-0,144322	-0,35**
Внимательность	0,2851***	0,4159	0,377***	0,138571	-0,216906	-0,319***	-0,272*
Целеустремленность	0,3662***	0,374	0,46***	0,194529	-0,318***	-0,48***	-0,5***

Примечание: * – при $p < 0,05$; ** – при $p < 0,01$; *** – при $p < 0,001$.

Анализ таблицы позволяет однозначно заключить, что мотив самоуважения личности не обнаружил выраженных связей с волевыми качествами. Возможно, это связано с тем, что высокие академические достижения современных студентов не считаются основанием повышения самооценки или не связываются с устойчивой идентичностью высоко успешных студентов, ориентирующихся на внутренние стандарты самоэффективности.

Стоит отметить наличие положительной связи познавательной мотивации с ответственностью ($r = 0,309$ при $p < 0,001$), энергичностью ($r = 0,373$ при $p < 0,001$), внимательностью ($r = 0,377$ при $p < 0,001$) и целеустремленностью ($r = 0,46$ при $p < 0,001$). Данные результаты дают основания для предположения о том, что интеллектуальная инициатива и не насыщаемая познавательная потребность повышают исполнительскую дисциплину и стремление сдавать в требуемый срок учебные задания. Познавательная потребность выражается в интенсивной учебно-познавательной деятельности, приобретающей характер мотивационного потока. Неподдельный интерес к содержанию учебной деятельности и исследовательская позиция приводят к формированию слепопроизвольного внимания и высокой помехоустойчивости. Также вовлеченность студента в поток решения проблемной ситуации в мышлении кардинально изменяет характер учебного целеполагания, приобретающего характер самодетерминации [11].

Мотивация достижения успеха также обнаружила положительную корреляцию с инициативностью ($r = 0,347$ при $p < 0,001$), энергичностью ($r = 0,3142$ при $p < 0,001$), внимательностью ($r = 0,4159$ при $p < 0,001$) и целеустремленностью ($r = 0,374$ при $p < 0,001$). Следовательно, студенты, стремящиеся достигать успеха в учебной деятельности, самостоятельно принимают решения, неконформны и способны решать учебные задачи, используя широкий арсенал интеллектуальных операций.

Согласно В. Н. Шляпникову, студенты, стремящиеся достичь успеха, самостоятельно

но планируют свою учебную деятельность и планомерно занимаются в течение семестра, регулярно готовятся к практическим занятиям и ведут конспекты, распределяя время рационально. Данная стратегия нацелена на превенцию учебных проблем и психологическую подготовку к трудным жизненным ситуациям [4].

Мотивация саморазвития также положительно коррелирует с ответственностью ($r = 0,347$ при $p < 0,001$), энергичностью ($r = 0,373$ при $p < 0,001$), внимательностью ($r = 0,377$ при $p < 0,001$) и целеустремленностью ($r = 0,46$ при $p < 0,001$). Возможно, самосовершенствование собственной личности тесно связано с реализацией в учебной деятельности современных студентов, поскольку процесс развития собственных способностей предполагает осуществление волевых действий, таких как самоприказ или самоограничение. Стремление студентов совершенствовать свои когнитивные и личностные компетенции повышает навыки саморегуляции, самооценивания и самоконтроля учебной деятельности. Результатом учебной деятельности таких студентов обычно являются личностный рост и идентификация с профессионалом [2].

А. Умеренкова и Х. Флорес выявили, что различия между академически успешными и неуспешными студентами связаны с такими параметрами, как умение структурировать учебное время, учебные приемы и имплицитная теория способностей [16]. Ф. Марсилиу и ее коллеги пришли к выводу, что тайм-менеджмент понимается как процесс, направленный на достижение конкретных целей, включающий оценку использования времени, постановку целей, планирование, контроль и определение приоритетности задач для достижения поставленных целей [13].

Интроецированная мотивация демонстрирует отрицательные взаимосвязи с инициативностью ($r = -0,31$ при $p < 0,001$), решительностью ($r = -0,267$ при $p < 0,001$), самостоятельностью ($r = -0,359$ при $p < 0,001$) и целеустремленностью ($r = -0,318$ при $p < 0,001$). Можно предположить, что студенты, не способные самостоятельно разрешать проблемные ситуации в учении,

обладают низким уровнем стремления приобрести новый опыт, внутренним локусом контроля учебных неудач и склонны к прокрастинации. Студенты, которые приходят учиться просто за тем, чтобы получить высшее образование, отличаются прокрастинацией и склонностью включать в учебную деятельность в последний момент при отсутствии содержательного планирования усваиваемого знания [19]. А. Лоуренсо и М. Пайва [5] считают, что для таких учащихся нужны специализированные курсы обучения академическому тайм-менеджменту, что является необходимым условием оптимизации продуктивности учебной деятельности. У отдельных студентов следует формировать стратегии саморегуляции учебной деятельности [20].

Экстернальная мотивация также отрицательно взаимосвязана с инициативностью ($r = -0,36$ при $p < 0,001$), настойчивостью ($r = -0,56$ при $p < 0,001$), внимательностью ($r = -0,319$ при $p < 0,001$) и целеустремленностью ($r = -0,48$ при $p < 0,001$). Следовательно, студенты, которые включаются в учебную деятельность, исходя из соображений престижности учебного заведения или стремления продолжить семейную профессиональную традицию, отличаются низкой познавательной активностью и ситуативностью учебных интересов. Также можно предположить, что студенты, ориентированные на отметки и материальные вознаграждения, неспособны поставить долговременную цель и полноценно планировать процесс достижения успехов в студенческой карьере [20]. Е. А. Югова и ее коллеги пришли к выводу, что студенты с выраженной внешней мотивацией часто испытывают тревожность в сессионный период [3].

Амотивация демонстрирует отрицательные взаимосвязи с энергичностью ($r = -0,35$ при $p < 0,001$), внимательностью ($r = -0,272$ при $p < 0,001$) и целеустремленностью ($r = -0,5$ при $p < 0,001$). В соответствии с полученными результатами можно предположить, что отсутствие глубинного интереса к содержанию учебной деятельности связано с извечной болезненной раздражимостью и усталостью. Студенты с высокой

амотивацией отличаются недостаточно четкими целями и упорством в их достижении. Немотивированные студенты склонны к прокрастинации и самооправданию своей академической неукладности, связанной с интенсивными энергозатратами [12]. Они стремятся намеренно откладывать выполнение учебной задачи, подчас преодолевая даже инстинкт самосохранения, невзирая на очевидную проигрышность избранной стратегии поведения [7]. Недостаточность субъектной позиции в самоорганизации учебной деятельности приводит к академической прокрастинации. Таким образом, слабо мотивированные студенты зачастую задерживают время подготовки и сдачи заданий, манкируют занятиями и начинают готовиться к экзаменам в последний момент [8]. П. Москера и ее коллеги утверждают, что осознанное откладывание времени выполнения заданий приводит к академической неукладности студента [6].

Заключение. В настоящее время проблема формирования академической мотивации студентов недостаточно увязывается с развитием волевых качеств. Практической значимостью настоящего исследования является эмпирическое обоснование необходимости целенаправленного формирования волевых качеств студентов для оптимизации академической мотивации и снижения риска отсева контингента обучаемых. Теоретической значимостью исследования является выявление закономерностей формирования академической мотивации при повышении волевых качеств студентов.

На основании результатов данного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Наиболее важными волевыми качествами мотивированных студентов являются целеустремленность, внимательность, настойчивость, энергичность, инициативность и ответственность.
2. Мотивы учебной деятельности, связанные с самодетерминацией, положительно связаны с большинством волевых качеств.
3. Волевые качества являются важным предиктором академической мотивации и успешности обучения в высшем учебном заведении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордеева, Т. О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 4. – С. 96–107. – EDN SJVWLN.
2. Иванников, В. А. Связь осмысленности жизни и способа контроля за действием с самооценками студентами волевых качеств / В. А. Иванников, А. Н. Гусев, Д. Д. Барабанов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2019. – № 2. – С. 27–44. – DOI: 10.11621/vsp.2019.02.27. – EDN KMLJDI.
3. Профилактика тревожности студентов первого курса в предэкзаменационный период / Е. А. Югова, Е. С. Барина, Ю. Н. Галагузова, С. А. Водяха // Учебный эксперимент в образовании. – 2025. – № 1 (113). – С. 47–61. – DOI: 10.51609/2079-875X_2025_1_47. – EDN VZNWSY.
4. Шляпников, В. Н. Факторы выбора стратегий волевой регуляции у студентов вузов / В. Н. Шляпников // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17, № 4. – С. 135–153. – DOI: 10.17759/exppsy.2024170409. – EDN KROOQB.

5. Afonso Lourenço, A. Self-Regulation in Academic Success: Exploring the Impact of Volitional Control Strategies, Time Management Planning, and Procrastination / A. Afonso Lourenço, M. O. A. Paiva // *International Journal of Changes in Education*. – 2024. – DOI: 10.47852/bonviewijce42022392. – EDN PEUAJP.
6. Alliprandini, P. M. Z. A autorregulação da aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental no contexto do ensino remoto / P. M. Z. Alliprandini // *Debates em Educação*. – 2023. – Vol. 15 (37). – P. 1–17. – DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14082.
7. Arquétipos de Procrastinação Acadêmica: Um modelo baseado nos conceitos de autorregulação autoeficácia e perfeccionismo / J. F. Costa Júnior, D. D. M. C. Bezerra, A. G. de Araújo, A. S. M. Ramos // *International Scientific Journal*. – 2023. – Vol. 18 (2). – P. 128–152. – URL: <https://anpad.com.br/uploads/articles/120/approved/43c656628a4a479e108ed86f7a28a010.pdf> (mode of access: 20.12.2025).
8. As relações entre o desempenho acadêmico e a procrastinação: um estudo exploratório com acadêmicos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis e Administração do Piauí / L. De. S. Silva, Ju. R. Bernardes, J. C. H. B. Do. Nascimento et al. // *Contabilidade Vista & Revista*. – 2022. – Vol. 33, no. 1. – P. 115–143. – DOI: 10.22561/cvr.v33i1.6441. – EDN OCOQHN.
9. Autorregulación del Aprendizaje: Desafío para el Aprendizaje Universitario Autónomo / S. Fuentes, P. Rosário, M. Valdés et al. // *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. – 2023. – Vol. 17, no. 1. – P. 21–39. – DOI: 10.4067/s0718-73782023000100021. – EDN WRSPFX.
10. Boekaerts, M. How Far Have We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? / M. Boekaerts, E. Cascallar // *Educational Psychology Review*. – 2006. – Vol. 18, no. 3. – P. 199–210. – DOI: 10.1007/s10648-006-9013-4. – EDN VUPFKZ.
11. Del Socorro Rodríguez-Guardado, M. Relación entre estilos de aprendizaje y estrategias volitivas en estudiantes universitarios de lenguas extranjeras / M. del Socorro Rodríguez-Guardado, C. Juárez-Díaz // *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*. – 2023. – Vol. 7 (1). – P. 123–141. – DOI: 10.32541/recie.2023.v7i1.pp123-141.
12. Dumitru, T. C. Motivation and its challenges to learning / T. C. Dumitru // *Studia Universitatis Moldaviae (Seriă Științe ale Educației)*. – 2021. – Vol. 149 (9). – P. 43–48. – DOI: 10.5281/zenodo.5779525.
13. Guia de Técnicas para a Gestão do Tempo de Estudos: Relato da Construção / F. C. P. Marcilio, A. Blando, R. Z. Da. Rocha, A. C. G. Dias // *Psicologia: Ciência e Profissão*. – 2021. – Vol. 41. – DOI: 10.1590/1982-3703003218325. – EDN LNZOIY.
14. Mccann, E. J. Increasing student learning through volitional control / E. J. Mccann, J. E. Turner // *Teachers College Record*. – 2004. – Vol. 106 (9). – P. 1975–1714. – DOI: 10.1111/j.1467-9620.2004.00401.x.
15. Self-efficacy and academic success among diverse first-generation college students: The mediating role of self-regulation / J. Koh, S. P. Farruggia, L. T. Back, Ch. W. Han // *Social Psychology of Education*. – 2022. – Vol. 25, no. 5. – P. 1071–1092. – DOI: 10.1007/s11218-022-09713-7. – EDN KCJOEE.
16. Umerenkova, A. G. El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción Universitaria / A. G. Umerenkova, J. G. Flores // *Revista Complutense de Educación*. – 2017. – Vol. 28 (1). – P. 307–324. – DOI: 10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.496.
17. Vera-Sagredo, A. J. Perception of Chilean teachers of Professional Technical establishments on entrepreneurship, innovation and gamification / A. J. Vera-Sagredo, Ja. A. Constenla-Núñez, P. A. Jara-Coatt // *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*. – 2024. – Vol. 14, no. 1. – P. 125–140. – DOI: 10.19053/uptc.20278306.v14.n1.2024.17539. – EDN ULMDID.
18. Vermeer, H. Motivational and gender differences: Sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior / H. Vermeer, M. Boekaerts, G. Seegers // *Journal of Educational Psychology*. – 2000. – Vol. 92 (2). – P. 308–315. – DOI: 10.1037/0022-0663.92.2.308.
19. Wolters, Ch. A. College Students' Time Management: A Self-Regulated Learning Perspective / Ch. A. Wolters, A. C. Brady // *Educational Psychology Review*. – 2021. – Vol. 33, no. 4. – P. 1319–1351. – DOI: 10.1007/s10648-020-09519-z. – EDN UTAODA.
20. Zimmerman, B. J. Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education / B. J. Zimmerman // *Self-regulation of learning and performance*. – New York : Routledge, 2023. – P. 3–21. – DOI: 10.4324/9780203763353.

REFERENCES

1. Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., Osin, E. N. (2014). Oprosnik «Shkaly akademicheskoy motivatsii» = Questionnaire «Scales of academic motivation». *Psychological Journal*, 35(4), 96–107. EDN SJVWLN.
2. Ivannikov, V. A., Gusev, A. N., Barabanov, D. D. (2019). Svyaz' osmyslennosti zhizni i sposoba kontrolya za deystviem s samootsenkami studentami volevykh kachestv = The relationship of life meaningfulness and the way of control over action with students' self-assessments of volitional qualities. *Bulletin of the Moscow University. Series 14: Psychology*, 2, 27–44. DOI: 10.11621/vsp.2019.02.27. EDN KMLJDI.
3. Yugova, E. A., Barinova, E. S., Galaguzova, Yu. N., Vodyakha, S. A. (2025). Profilaktika trevozhnosti studentov pervogo kursa v predekzamenatsionnyy period = Prevention of anxiety of first-year students in the pre-examination period. *Educational Experiment in Education*, 1(113), 47–61. DOI: 10.51609/2079-875X_2025_1_47. EDN VZNWSY.
4. Shlyapnikov, V. N. (2024). Faktory vybora strategiy volevoy regulatsii u studentov vuzov = Factors of choice of volitional regulation strategies in university students. *Experimental Psychology*, 17(4), 135–153. DOI: 10.17759/exppsy.2024170409. EDN KROOQB.
5. Afonso Lourenço, A., Paiva, M. O. A. (2024). Self-Regulation in Academic Success: Exploring the Impact of Volitional Control Strategies, Time Management Planning, and Procrastination. *International Journal of Changes in Education*. DOI: 10.47852/bonviewijce42022392. EDN PEUAJP.
6. Alliprandini, P. M. Z. (2023). A autorregulação da aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental no contexto do ensino remoto. *Debates em Educação*, 15(37), 1–17. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14082.

7. Costa Júnior, J. F., Bezerra, D. D. M. C., de Araújo, A. G., Ramos, A. S. M. (2023). Arquétipos de Procrastinação Acadêmica: Um modelo baseado nos conceitos de autorregulação autoeficácia e perfeccionismo. *International Scientific Journal*, 18(2), 128–152. Available at December 20 2025 from <https://anpad.com.br/uploads/articles/120/approved/43c656628a4a479e108ed86f7a28a010.pdf>.
8. Silva, L. De. S., Bernardes, Ju. R., Nascimento J. C. H. B. Do. et al. (2022). As relações entre o desempenho acadêmico e a procrastinação: um estudo exploratório com acadêmicos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis e Administração do Piauí. *Contabilidade Vista & Revista*, 33(1), 115–143. DOI: 10.22561/cvr.v33i1.6441. EDN OCOQHN.
9. Fuentes, S., Rosário, P., Valdés, M. et al. (2023). Autorregulación del Aprendizaje: Desafío para el Aprendizaje Universitario Autónomo. *Revista latinoamericana de educación inclusive*, 17(1), 21–39. DOI: 10.4067/s0718-73782023000100021. EDN WRSPFX.
10. Boekaerts, M., Cascallar, E. (2006). How Far Have We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199–210. DOI: 10.1007/s10648-006-9013-4. EDN VUPFKZ.
11. Del Socorro Rodríguez-Guardado, M., Juárez-Díaz, C. (2023). Relación entre estilos de aprendizaje y estrategias volitivas en estudiantes universitarios de lenguas extranjeras. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), 123–141. DOI: 10.32541/recie.2023.v7i1.pp123-141.
12. Dumitru, T. C. (2021). Motivation and its challenges to learning. *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 149(9), 43–48. DOI: 10.5281/zenodo.5779525.
13. Marçilio, F. C. P., Blando, A., Rocha, R. Z. Da., Dias, A. C. G. (2021). Guia de Técnicas para a Gestão do Tempo de Estudos: Relato da Construção. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41. DOI: 10.1590/1982-3703003218325. EDN LNZOIY.
14. Mccann, E. J., Turner, J. E. (2004). Increasing student learning through volitional control. *Teachers College Record*, 106(9), 1975–1714. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2004.00401.x.
15. Koh, J., Farruggia, S. P., Back, L. T., Han, Ch. W. (2022). Self-efficacy and academic success among diverse first-generation college students: The mediating role of self-regulation. *Social Psychology of Education*, 25(5), 1071–1092. DOI: 10.1007/s11218-022-09713-7. EDN KCJOEE.
16. Umerenkova, A. G., Flores, J. G. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción Universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307–324. DOI: 10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.496.
17. Vera-Sagredo, A. J., Constenla-Núñez, Ja. A., Jara-Coatt, P. A. (2024). Perception of Chilean teachers of Professional Technical establishments on entrepreneurship, innovation and gamification. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 14(1), 125–140. DOI: 10.19053/uptc.20278306.v14.n1.2024.17539. EDN ULMDID.
18. Vermeer, H., Boekaerts, M., Seegers, G. (2000). Motivational and gender differences: Sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 308–315. DOI: 10.1037/0022-0663.92.2.308.
19. Wolters, Ch. A., Brady, A. C. (2021). College Students' Time Management: A Self-Regulated Learning Perspective. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1319–1351. DOI: 10.1007/s10648-020-09519-z. EDN UTAODA.
20. Zimmerman, B. J. (2023). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. *Self-regulation of learning and performance*, 3–21. New York: Routledge. DOI: 10.4324/9780203763353.

УДК 159.99:004.8+371.125.8
ББК Ю992+А66

ГРНТИ 15.21.51

Код ВАК 5.3.4

Кружкова Ольга Владимировна,

SPIN-код: 7080-7230

кандидат психологических наук, доцент, заведующий лабораторией перспективных социосредовых исследований, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; доцент кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620062, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: galiat1@yandex.ru

Колесникова Ксения Александровна,

магистрант, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620062, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: xseniakol@gmail.com

Богданова Мария Владимировна,

SPIN-код: 3479-9940

кандидат психологических наук, доцент, доцент департамента психологии и дефектологии, Тюменский государственный университет; 625003, Россия, г. Тюмень, ул. Республики, 9; e-mail: bogdanova-mv@yandex.ru

ОЦЕНКА КЕЙСОВ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: цифровые технологии; искусственный интеллект; психологическое консультирование; психологические консультации; психологическая помощь; экспертная оценка; чат-боты; кейс-метод; консультирование школьников; работа со школьниками

АННОТАЦИЯ. Стремительное развитие цифровых технологий в значительной степени меняет современный мир, в том числе и стратегии обращения за психологической помощью со стороны населения. Искусственный интеллект позволяет создать впечатление, что общение с человеком при взаимодействии с чат-ботами осуществляет другой человек, обладающий всей глубиной и своеобразием подлинной личности. Чат-боты привлекают людей как толерантные собеседники, внимательные сопереживающие слушатели, готовые поддержать и принять человека таким, каков он есть. Все чаще чат-боты начинают использоваться как советники по различным вопросам, эксперты и специалисты. В частности, часть платформ и сервисов позволяют получить психологическую консультативную помощь, обратившись к чат-боту. В то же время качество данных консультаций, их этичность и эффективность остаются под вопросом и крайне мало изучены. Целью исследования стало изучение оценок кейсов реализации психологического консультирования школьников чат-ботом (на основе сервиса Character.AI) с позиции практикующих психологов-консультантов для выявления качества консультационной деятельности, реализуемой посредством технологий искусственного интеллекта. Для реализации поставленной цели были разработаны три кейса клиентских запросов со стороны школьников и реализованы в виде консультации с чат-ботом психологом в сервисе Character.AI. Полученные диалоги-консультации были представлены для экспертной оценки со стороны практикующих психологов-консультантов ($n = 13$) для количественной и качественной оценки характеристик проведенных консультаций. Эксперты оценивали кейсы консультаций по следующим критериям: этичность проведенной консультации; грамотность построения консультации; насколько психолог навязывает свое мнение или позицию; насколько психолог соблюдает правило уважения ценностей клиента и принятия его позиции; насколько психолог грамотно оказывает эмоциональную поддержку; объективность консультанта; эффективность проведенной консультации. При этом эксперты не знали, что консультации были реализованы чат-ботом. В результате исследования обнаружено, что оценка экспертами кейсов не однородна. Присутствуют различия в оценках характеристик проведенных консультаций, обусловленные полом психологов-экспертов, однако данные различия единичны. По результатам корреляционного анализа и коэффициента конкордации очевидно, что эксперты обладают умеренной согласованностью оценок, которая варьируется в зависимости от специфики содержания оцениваемого кейса. В целом оценки экспертов подчеркивают, что при наличии высокой ориентации на соблюдение этических стандартов, объективность и грамотность в отношении технологии консультирования эффективность проведенных консультаций относительно невысока, что связано с недостаточной эмоциональной составляющей процесса консультирования. Практическая значимость исследования заключается в возможности оценить потенциал применения искусственного интеллекта в области реализации психологических услуг (в частности, в психологическом консультировании), выявить ограничения чат-ботов и их потенциал для оказания психологической помощи.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Кружкова, О. В. Оценка кейсов применения искусственного интеллекта в психологическом консультировании / О. В. Кружкова, К. А. Колесникова, М. В. Богданова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 303–310.

Kruzhkova Olga Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory for Advanced Socio-Environmental Research, Ural State Pedagogical University; Associate Professor of Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Kolesnikova Ksenia Alexandrovna,

Master's Degree Student, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Bogdanova Maria Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of Department of Psychology and Special Education, University of Tyumen, Tyumen, Russia

ASSESSMENT OF CASES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE APPLICATION IN PSYCHOLOGICAL COUNSELING

KEYWORDS: digital technologies; artificial intelligence; psychological counseling; psychological counseling; psychological assistance; expert assessment; chatbots; case method; counseling schoolchildren; work with schoolchildren

ABSTRACT. The rapid development of digital technologies is profoundly transforming the modern world, including the strategies people use to seek psychological help. Artificial intelligence creates the impression that communication with chatbots resembles interaction with another human being one endowed with the depth and uniqueness of a genuine personality. Chatbots attract users as tolerant interlocutors, attentive and attuned listeners who are ready to provide support and accept a person as they are. Increasingly, chatbots are being used as advisers, experts, and specialists on a variety of issues. In particular, some platforms and services now enable users to receive psychological counseling by interacting with a chatbot. However, the quality, ethical soundness, and effectiveness of such consultations remain questionable and have been insufficiently studied. The aim of this study was to examine the professional evaluations of cases involving chatbot-based psychological counseling for school students (using the *Character.AI* service) from the perspective of practicing counseling psychologists, in order to assess the quality of counseling activities conducted through artificial intelligence technologies. To achieve this aim, three cases of client requests from school students were developed and implemented as counseling sessions with a chatbot-psychologist in the *Character.AI* service. The resulting counseling dialogues were presented for expert evaluation by practicing counseling psychologists ($n = 13$) in order to obtain both quantitative and qualitative assessments of the characteristics of the counseling sessions. The experts evaluated the counseling cases according to the following criteria: ethical conduct of the consultation; structural coherence and professionalism of the counseling process; the extent to which the psychologist imposed their own opinion or position; the extent to which the psychologist adhered to the principle of respecting the client's values and accepting their perspective; the psychologist's competence in providing emotional support; the objectivity of the counselor; and the overall effectiveness of the counseling session. The experts were not informed that the consultations had been conducted by a chatbot. The study revealed that expert evaluations of the cases were not homogeneous. Differences in the assessments of counseling characteristics were found depending on the experts' gender; however, these differences were minor and isolated. Correlation analysis and the concordance coefficient indicated that the experts demonstrated a moderate level of agreement in their evaluations, which varied depending on the specific content of each counseling case. Overall, the experts' assessments highlighted that, while the chatbot showed a high degree of orientation toward ethical standards, objectivity, and procedural accuracy, the effectiveness of the counseling sessions was relatively low. This was attributed to the insufficient emotional component of the counseling process. The practical significance of the study lies in its potential to assess the applicability of artificial intelligence technologies in the delivery of psychological services (in particular, psychological counseling), as well as to identify both the limitations and the potential of chatbots in providing psychological assistance.

FOR CITATION: Kruzhkova, O. V., Kolesnikova, K. A., Bogdanova, M. V. (2025). Assessment of Cases of Artificial Intelligence Application in Psychological Counseling. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 303–310.

Введение. В современном мире все чаще наблюдается тенденция ускорения развития технологического прогресса, которая затрагивает все сферы общественной и профессиональной деятельности. В то же время отмечается относительное отставание в развитии отечественной психологической науки и наук, связанных с изучением искусственного интеллекта¹. Курс современного общества таков, что многие

профессии в дальнейшем могут заменить машинные алгоритмы. Таким образом, можно сделать вывод, что внедрение искусственного интеллекта в профессиональную деятельность психолога, в частности психолога-консультанта, является неизбежным и закономерным [4; 9].

В нашем исследовании искусственный интеллект (далее – ИИ) – это интеллект, демонстрируемый машинами, в частности компьютерными системами [14]. В данной работе мы рассматриваем отношение практикующих психологов к ИИ как инструменту психологической консультативной самопомощи.

¹ Шаповал А. В. Искусственный интеллект в современной художественно-прикладной культуре: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 24.00.01. Нижний Новгород, 2009. 30 с.

Количество обращений к психологу за консультацией в период 12–25 лет заметно выше, чем в другие возрастные периоды [2]. Это можно объяснить тем, что юношеский и в большей степени подростковый возраст является непростым жизненным этапом как для самих подростков, так и для их окружения [3]. У молодых людей, которые обращаются за психологической помощью, зачастую фигурируют темы, связанные с затруднением в коммуникации со сверстниками и взрослыми вследствие искаженного и несформированного восприятия самих себя [1]. Таким образом, обращение к ИИ (чат-ботам) может оказаться наиболее оптимальным и безопасным вариантом для поиска помощи, с точки зрения молодых людей, являющихся «цифровыми аборигенами» [11]. Помимо удобства в выстраивании коммуникации, ИИ обладает рядом других преимуществ, таких как высокий уровень точности и объективность, персонализированный подход, анонимность, высокий уровень принятия [6].

Однако помимо преимуществ ИИ стоит отметить недостатки и ограничения, в частности искажение, основанное на данных [8], отсутствие эмпатии и понимания механизмов работы человеческой психики [5], отсутствие ценностной сферы [9], создание условий для формирования зависимости со стороны пользователя [10].

С развитием различных технологий использование ИИ требует все меньшее количество дорогостоящего оборудования. В наши дни среднестатистическому пользователю потребуется лишь компьютер или смартфон. Однако по причине субъективности и отсутствия профессиональных знаний по психологии среднестатистический пользователь не способен осознать ситуацию и дать качественную объективную оценку работы чат-бота [8; 12]. В некоторых зарубежных исследованиях отражена точка зрения, что ИИ может являться эффективным инструментом для диагностики и терапии различных психических расстройств [7; 13] и служить вспомогательным инструментом для неспециалистов¹.

Тематика обращения к чат-ботам с целью получения психологической поддержки и удовлетворения своих коммуникативных потребностей становится все более популярной в нашем обществе и во многих странах мира. Однако, поскольку правительства стран не успевают за прогрессом, значительно тормозится создание все более

актуальных законов и законопроектов, поэтому деятельность ИИ является потенциально опасным инструментом в неумелых руках пользователей, которые не способны осознать весь уровень ответственности, накладываемой на них.

В настоящий момент деятельность ИИ не регулируется тщательным образом во всех сферах общества, а обладает рядом ограничений в некоторых странах мира, таких как США, Китай, Новая Зеландия, Филиппины и т. д. [12; 15]. Отдельные компании (например, OpenAI в 2025 г.) вводят ограничения на использование разработанных ими чат-ботов в качестве консультанта по медицинским, юридическим и психологическим вопросам. Тем не менее практика обращения к чат-ботам, используемым не только как разнообразные интерактивные роботы и банковские голосовые помощники, свидетельствует об их широком распространении для разного вида общения, в том числе на психологические темы. Некоторые из подобных чат-ботов психологических консультантов пользуются большой популярностью среди подростков и молодежи.

Вследствие этого тема использования машинных алгоритмов и нейросетей в оказании психологических услуг требует гораздо более глубоких исследований со стороны специалистов. Существует большое количество малоизученных областей с точки зрения психологии, таких как непредвзятое отношение независимых психологов-экспертов к работе искусственного интеллекта в качестве самостоятельного консультанта и оценка качества его деятельности с точки зрения профессиональных стандартов.

Методология исследования. Целью исследования было изучение оценок кейсов реализации психологического консультирования школьников чат-ботом (на основе сервиса Character.AI) с позиции практикующих психологов-консультантов для выявления качества консультационной деятельности, реализуемой посредством технологий искусственного интеллекта.

В исследовании рассматривался такой сервис ИИ, как Character.AI, который пользуется большой популярностью и доступен на территории Российской Федерации. Character.AI – это сайт для общения с искусственным интеллектом, созданным для имитации разговора с реальными людьми. На нем человек может общаться с различными вымышленными или историческими персонажами, задавать вопросы на любую тему, играть в игры и т. д. Общая статистика платформы утверждает, что сайтом ежемесячно пользуются более 20 миллионов человек (статистика января 2024 г.). На момент проведения исследования на плат-

¹ Альфа-Банк – первый в России банк, внедривший интеллектуальный чат-бот во внутренние бизнес-процессы // Альфа-банк. URL: <https://alfabank.ru/press/news/2018/3/14/43512.html> (дата обращения: 25.10.2025).

форме находились более 10 ботов-психологов с огромным количеством сообщений от реальных людей – их количество за полгода возросло с 30 до 300 миллионов сообщений.

Для реализации целей исследования были составлены кейсы, касающиеся проблем обучающихся школы, на основе которых был проведен диалог с чат-ботом психологом. В рамках каждого кейса создавался персонаж (школьник), который обратился к чат-боту психологу с конкретной проблемой. В ходе общения сообщения писались чат-боту от лица выдуманных детей с учетом поведенческих и лексических норм заданного возрастного периода.

Материал

Кейс 1. Михаил, 13 лет, 7 класс. Переехал в другой город с родителями, ранее не сталкивался с опытом смены коллектива в школе. В классе ситуация буллинга, мальчик – жертва. Учится в новой школе с сентября, момент консультации – апрель. Мать родила второго ребенка осенью, отец часто в деловых поездках по работе.

Кейс 2. Таня, 17 лет, 11 класс. Январь, девочка не знает, чем хочет заниматься – есть идея писать музыку, но занимается этим на любительском уровне, музыкального образования не имеет. Родители – мать-бухгалтер, отца нет. Мать не понимает дочь и заставляет ее поступить в колледж на бухгалтера: «Как я, как твоя бабушка».

Кейс 3. Екатерина, 8 класс. В последний год снизилась успеваемость по некоторым предметам в школе. Ситуация недопонимания в семье – родители требуют хороших оценок, ребенок заявляет, что эти предметы не пригодятся ей в будущем.

Выборка. Данные кейсы в формате диалога с чат-ботом оценивали 13 психологов-экспертов (10 женщин и 3 мужчин в возрасте 25–50 лет, стаж работы – от 1 года до 29 лет). Эксперты проживают в городах Екатеринбург, Казань, Тюмень. В качестве экспертов были привлечены практикующие психологи-консультанты, имеющие базовое психологическое образование не ниже уровня бакалавриата, некоторые из экспертов являются кандидатами психологических наук.

Психологи-эксперты не были предупреждены, что им предстоит оценивать работу искусственного интеллекта, для рабо-

ты им были представлены текстовый документ с кратким пояснением кейса и сам диалог. После прочтения документа каждому из экспертов был задан ряд критериев для оценки работы психолога (использовалась 10-балльная шкала). Критерии:

- 1) этичность проведенной консультации;
- 2) грамотность построения консультации;
- 3) насколько психолог навязывает свое мнение или позицию;
- 4) насколько психолог соблюдает правило уважения ценностей клиента и принятия его позиции;
- 5) насколько психолог грамотно оказывает эмоциональную поддержку;
- 6) объективность консультанта;
- 7) эффективность проведенной консультации.

Также эксперты могли высказать собственное мнение о кейсах в форме свободного письменного ответа.

Полученные результаты были обработаны методами математической статистики (описательная статистика, корреляционный анализ по коэффициенту Спирмена, вычисление коэффициента конкордации, сравнительный анализ по критерию Манна-Уитни).

Результаты исследования и их обсуждение. Исследование качества работы ИИ в роли психолога-консультанта независимыми психологами-экспертами показало: все эксперты оценили качество работы «психолога-консультанта» (чат-бота) в основном высоко, в некоторых случаях выше среднего. На основе их оценки была составлена корреляционная плеяда (рис. 1) на транспонированной матрице, где отразилось то, как и насколько согласованы их мнения по 7 критериям оценивания работы чат-бота по трем кейсам.

Качественный анализ выявленных связей позволяет сделать вывод, что оценки экспертов обладают разной связанностью относительно друг друга. Таким образом, у ряда экспертов наблюдается высокая связанность оценок – до 6 связей. Оценки некоторых экспертов обладают минимальной связанностью (1–2 связи). Тем не менее оценки всех психологов-экспертов имеют связи с оценками других экспертов, поэтому можно считать, что их оценки согласованы относительно друг друга.

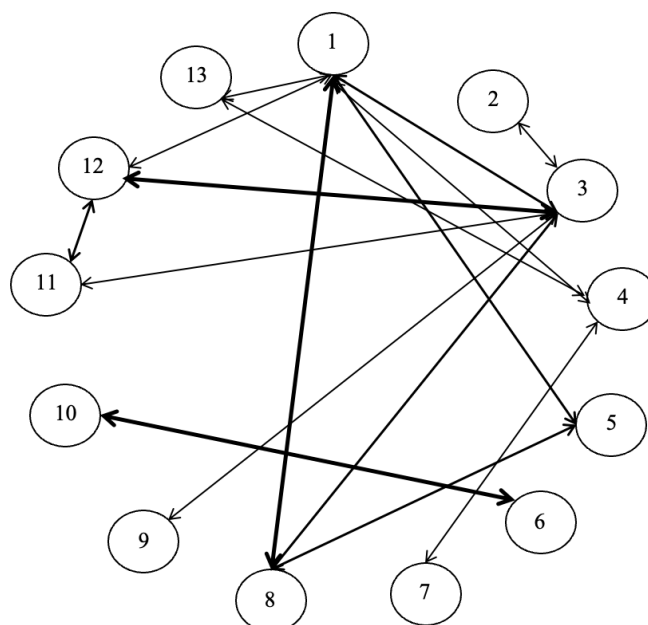


Рис. 1. Корреляционная плеяда взаимосвязей оценок психологов-экспертов (номер переменной совпадает с номером эксперта-психолога в исследовательском материале)

Примечание: все взаимосвязи прямые, тонкая линия – $p < 0,05$, средняя толщина линии – $p < 0,01$, жирная линия – $p < 0,001$

Также был проведен анализ оценок психологов-экспертов при помощи коэффициента конкордации и было обнаружено: по всем трем кейсам коэффициент конкордации Кендалла $W = 0,28$, что говорит о слабой степени согласованности мнений экспертов. Для более объективной оценки был рассмотрен каждый кейс по отдельности и получены следующие результаты: первый кейс $W = 0,26$; второй кейс $W = 0,22$; третий кейс $W = 0,48$. Так как диапазон коэффициента составляет от 0,22 до 0,48, то это указывает на относительно слабую согласованность мнений экспертов. То есть между экспертами были существенные различия в оценках трех рассматриваемых кейсов. Низкий W может быть вызван различными причинами, в том числе характеристиками направленности работы психолога в самих кейсах. К примеру, наиболее широкое расхождение в оценивании психологами-экспертами можно заметить в тре-

тьем кейсе, что можно объяснить специфической тематикой данного кейса. В результате в отношении второго кейса была выявлена минимальная рассогласованность мнений экспертов, а в третьем – максимальная. Суть второго кейса заключается в проблеме профориентации, когда возможен относительно универсальный алгоритм работы психолога. Однако в третьем кейсе с проблемой учебной мотивации специалист может выявить различные гипотезы и строить план работы на их основе. В связи с этим обнаруженные расхождения можно обосновать разницей в подходах, в которых осуществляют свою практику психологи-эксперты.

Дополнительно был реализован количественный анализ на наличие статистически значимых различий в оценке психологов-экспертов по отдельным критериям оценки кейсов в зависимости от пола эксперта. Результаты представлены в таблице.

Таблица

Результаты анализа по U-критерию Манна-Уитни

Показатель	Коэффициент Манна-Уитни, U	Уровень значимости коэффициента Манна-Уитни, p	Медиана по группам (Median)	
			Мужчины	Женщины
Кейс 1. Эффективность проведенной консультации для решения проблемы клиента	30,0	0,013	2	5,5
Кейс 2. Соблюдение консультантом правила уважения ценностей клиента и принятия его позиции	27,5	0,038	5	9
Кейс 3. Наличие давления на клиента со стороны консультанта, навязывание мнения	29,5	0,015	6	9

Результаты U-критерия Манна-Уитни демонстрируют статистически значимые различия в оценке работы чат-бота психологами-экспертами в зависимости от пола ($p < 0,05$) по трем позициям. Это значит, что эксперты в показателях эффективности (кейс 1), показателях принятия ценности (кейс 2) и показателях давления на клиента (кейс 3) показывают отличную друг от друга оценку в единичных случаях. Женщины-эксперты оценивают работу бота-психолога выше, чем мужчины-эксперты в первом кейсе. Данное различие предположительно

можно объяснить тем, что женщины-эксперты могут выше оценивать эмоциональную составляющую психологической консультации, тогда как мужчины-эксперты будут чаще отдавать предпочтение конкретным формулировкам и практичности взаимодействия.

Далее был проведен анализ распределения оценок экспертов по всем трем кейсам. Для наглядного изучения распределения оценок была составлена лепестковая диаграмма (рис. 2).



Рис. 2. Распределение медианы оценок психологов-экспертов трех кейсов (кейс 1 – синяя линия, кейс 2 – оранжевая линия, кейс 3 – серая линия)

Диаграмма позволяет наглядно рассмотреть, как распределились оценки психологов-экспертов по каждому из семи критериев оценки кейса. Как видно из диаграммы, оценки экспертов находятся в диапазоне от 5 до 9 баллов по 10-балльной шкале, за исключением одной оценки «3» в третьем кейсе по показателю «Наличие давления на клиента со стороны консультанта, навязывание мнения» по причине того, что данный критерий интерпретируется обратной шкалой оценивания. Оценки экспертов находятся в районе среднего и высокого значений, что свидетельствует о согласованности экспертных мнений в целом.

Психологи-эксперты высоко оценили такие критерии, как «Соблюдение профессиональной этики при осуществлении консультации», где среднее значение (здесь и далее имеется в виду усредненная медиана по всем трем кейсам) равно 8,6 по 10-балльной шкале оценивания; «Соблюдение консультантом правила уважения ценностей клиента и принятия его позиции» – среднее значение 8,3. Также эксперты оце-

нили выше среднего такие показатели, как «Грамотность построения беседы консультантом» – средняя оценка 7; «Грамотность оказания консультантом эмоциональной поддержки клиента» – средняя оценка 7,3 (т. е. чат-бот, судя по оценкам экспертов, способен провести профессионально структурированную консультацию); «Объективность консультанта» – средняя оценка 7. Критерий «Эффективность проведенной консультации для решения проблемы клиента» эксперты оценили на среднем уровне – 5,3. Критерий с обратной шкалой оценивания «Наличие давления на клиента со стороны консультанта, навязывание мнения» психологи-эксперты оценили на 4,6, что позволяет сделать вывод, что чат-бот не оказал в значительной степени давления на клиента в ходе консультативной беседы.

Также один из экспертов оставил интересный текстовый комментарий в ходе оценивания консультации: «Все три кейса объединяет ключевая проблема – консультации больше получились воспитательного характера, а не психологического. Психоло-

ги (имеется в виду чат-бот – примечание О. К.) очень много рационализируют и не работают с эмоциями ребят, поэтому эффективность будет минимальная. Есть этические ляпы, которые могут привести к дополнительной эмоциональной травматизации. Даже если просто зрительно посмотреть на протоколы – видно, что “солирует” психолог, клиент – слушатель. Консультации сведены к прояснению деталей ситуации, после чего выдается совет. Мало самих клиентов, их чувств и на основе этого инсайдов о себе и возможных вариантах выхода из ситуации. Видно, что психологи хотят помочь детям, но ведут беседу в педагогическом русле гораздо больше, чем в психологическом». Данный комментарий позволяет расширить понимание механизмов работы чат-ботов и заострить внимание на отдельных аспектах, таких как директивность со стороны чат-бота при консультировании подростков. Безусловно, указанный параметр может быть детерминирован тем, что все кейсы так или иначе затрагивают тему школы и образования, что может подводить чат-бота к более педагогическому поведению. Психологами-экспертами затрагивается тема нехватки эмоционального подкрепления со стороны чат-бота, данное замечание доказывает, что искусственный интеллект на данном этапе разработки в слабой степени обладает навыками работы с чувствами и эмпатией. Однако для более объективного взгляда требуется собрать более широкую выборку.

Анализ полученных результатов в ходе подробного изучения полученных от экспертов оценок позволяет сделать вывод, что психологи-эксперты оценили работу искусственного интеллекта в роли психолога-консультанта как достаточно качественную и грамотную, хотя и имеющую некоторые замечания к отдельным аспектам консультирования и его эффективности для клиента.

Заключение. Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что данное исследование было посвящено оценке качества и ограничений ИИ-консультирования: работа

чат-бота в роли психолога-консультанта была оценена практикующими экспертами как в целом качественная по формальным критериям (этика, структура беседы, объективность), но недостаточно эффективная для реального решения проблем клиента. Это подтверждает тезис о том, что текущие возможности ИИ лежат скорее в области психологической поддержки, нежели психотерапии.

При этом то, что психологи в принципе сами являются разнородной выборкой (по своему профессиональному опыту, принадлежности к той или иной школе) затрудняет их экспертную оценку. В результате это могло повлиять на снижение согласованности (низкий коэффициент конкордации).

В ходе исследования были выявлены ограничения ИИ в роли психолога-консультанта: он склонен к рационально-советующей, педагогической модели взаимодействия; для него характерен дефицит эмпатии, что снижает терапевтический потенциал консультации, ведь профессиональный психолог как раз должен избегать прямых советов и уметь работать с чувствами клиента.

Несмотря на выявленные в данном исследовании ограничения в использовании ИИ в качестве психологического консультанта, а также случаи негативного воздействия ИИ на человека, которые привели к пересмотру некоторыми компаниями politik относительно использования ИИ для медицинской и психологической помощи, ИИ, на наш взгляд, может быть использован как инструмент первого контакта, «цифровой собеседник» для подростков и источник базовой психологической информации. Дальнейшее развитие систем ИИ может быть направлено на совершенствование алгоритмов эмоционального интеллекта, а будущие исследования должны изучать практику его применения с учетом классического принципа «не навреди», а также соблюдения этических принципов помощи в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина, Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алешина. – 2-е изд. – Москва : Класс, 1999. – 208 с.
2. Браун, Дж. Теория и практика семейной психотерапии / Дж. Браун, Д. Кристенсен. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Серия, 2001. – 248 с.
3. Корепанова, Е. В. Психолого-педагогические факторы здоровьесбережения школьников в процессе обучения / Е. В. Корепанова, Е. М. Филимонова // Наука и Образование. – 2018. – Т. 1, № 3-4. – С. 21. – EDN YZVBDN.
4. Минаев, А. Ю. Использование искусственного интеллекта в задачах психологии / А. Ю. Минаев, И. А. Садрутдинов, В. В. Котлярова // Современный взгляд на науку и образование : сборник научных статей. Ч. 4. – Москва : Издательство «Перо», 2020. – С. 137–141. – EDN YMCSBJX.
5. Минуллина, А. Ф. Основы психологического консультирования / А. Ф. Минуллина, М. М. Солобутина. – Казань : ТГПУ, 2007. – 329 с.
6. ChatGPT в психотерапии и психологическом консультировании: обсуждение возможностей и ограничений / О. М. Бойко, Т. И. Медведева, О. Ю. Воронцова, С. Н. Ениколопов // Новые психологиче-

ские исследования. – 2025. – Т. 5, № 1. – С. 26–55. – DOI: 10.51217/npsyresearch_2025_05_01_02. – EDN HDFRHM.

7. AVATAR therapy for auditory verbal hallucinations in people with psychosis: A single-blind, randomised controlled trial / T. K. Craig, M. Rus-Calafell, T. Ward, J. P. Leff et al. // *The Lancet Psychiatry*. – 2018. – No. 5 (1). – P. 31–40. – DOI: 10.1016/S2215-0366(17)30427-3.

8. Bias in data-driven artificial intelligence systems – An introductory survey / E. Ntoutsis, P. Fafalios, U. Gadiraju et al. // *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*. – 2020. – Vol. 10, no. 3. – DOI: 10.1002/widm.1356. – EDN TUWOST.

9. Corea, F. Machine Ethics and Artificial Moral Agents / F. Corea // *Applied Artificial Intelligence: Where AI Can Be Used in Business*. – Cham : Springer, 2019. – P. 33–41. – DOI: 10.1007/978-3-319-77252-3_6.

10. Ntelia, R. E. Love Is in the AI of the Beholder Artificial Intelligence and Characters of Love / R. E. Ntelia // *E-rea*. – 2024. – Vol. 21.2. – DOI: 10.4000/11wa6. – EDN ZDPTGU.

11. Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants / M. Prensky // *On the Horizon*. – 2001. – No. 9 (5-6). – P. 1–6. – DOI: 10.1108/10748120110424816.

12. Regulation of Artificial Intelligence in Selected Jurisdictions / J. Gesley, T. Ahmad, E. Soares, R. Levush et al. – Washington, D.C. : Law Library of Congress, 2019. – 136 p.

13. Russell, S. J. Artificial Intelligence: A Modern Approach / S. J. Russell, P. Norvig. – 4th edition. – Pearson, 2022. – 1069 p.

14. Scassellati, B. Robots for Use in Autism Research / B. Scassellati, H. Admoni, M. Matarić // *Annual Review of Biomedical Engineering*. – 2012. – Vol. 14, no. 1. – P. 275–294. – DOI: 10.1146/annurev-bioeng-071811-150036.

15. Weizenbaum, J. Computer Power and Human Reason: From Judgment to Calculation / J. Weizenbaum. – San Francisco : W. H. Freeman, 1976. – 300 p.

REFERENCES

1. Aleshina, Yu. E. (1999). Individual'noe i semeynoe psikhologicheskoe konsul'tirovanie = Individual and family psychological counseling. 2nd edition. Moscow: Klass Publishing House, 208 p.

2. Brown, J., Christensen, D. (2001). Teoriya i praktika semeynoy psikhoterapii = Theory and practice of family psychotherapy. 3rd edition. Saint Petersburg: Seriya Publishing House, 248 p.

3. Korepanova, E. V., Filimonova, E. M. (2018). Psikhologo-pedagogicheskie faktory zdorov'esberezheniya shkol'nikov v protsesse obucheniya = Psychological and pedagogical factors of health preservation in schoolchildren during education. *Science and Education*, 1(3-4), 21. EDN YZVBDN.

4. Minaev, A. Yu., Sadrtinov, I. A., Kotlyarova, V. V. (2020). Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta v zadachakh psikhologii = The use of artificial intelligence in psychological tasks. *Modern view on science and education (part 4)*, 137–141. Moscow: Pero Publishing House. EDN YMCBJX.

5. Minullina, A. F., Solobutina, M. M. (2007). Osnovy psikhologicheskogo konsul'tirovaniya = Fundamentals of psychological counseling. Kazan: TTGPU Publishing House, 329 p.

6. Boyko, O. M., Medvedeva, T. I., Vorontsova, O. Yu., Enikolopov, S. N. (2025). ChatGPT v psikhoterapii i psikhologicheskoy konsul'tirovanii: obsuzhdenie vozmozhnostey i ogranicheniy = ChatGPT in psychotherapy and psychological counseling: Discussing opportunities and limitations. *New Psychological Research*, 5(1), 26–55. DOI: 10.51217/npsyresearch_2025_05_01_02. EDN HDFRHM.

7. Craig, T. K., Rus-Calafell, M., Ward, T., Leff, J. P. et al. (2018). AVATAR therapy for auditory verbal hallucinations in people with psychosis: A single-blind, randomised controlled trial. *The Lancet Psychiatry*, 5 (1), 31–40. DOI: 10.1016/S2215-0366(17)30427-3.

8. Ntoutsis, E., Fafalios, P., Gadiraju, U. et al. (2020). Bias in data-driven artificial intelligence systems – An introductory survey. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 10(3). DOI: 10.1002/widm.1356. EDN TUWOST.

9. Corea, F. (2019). Machine Ethics and Artificial Moral Agents. *Applied Artificial Intelligence: Where AI Can Be Used in Business*, 33–41. Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-77252-3_6.

10. Ntelia, R. E. (2024). Love Is in the AI of the Beholder Artificial Intelligence and Characters of Love. *E-rea*, 21.2. DOI: 10.4000/11wa6. EDN ZDPTGU.

11. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5-6), 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424816.

12. Gesley, J., Ahmad, T., Soares, E., Levush, R. et al. (2019). Regulation of Artificial Intelligence in Selected Jurisdictions. Washington, D.C.: Law Library of Congress, 136 p.

13. Russell, S. J., Norvig, P. (2022). Artificial Intelligence: A Modern Approach. 4th edition. Pearson, 1069 p.

14. Scassellati, B., Admoni, H., Matarić, M. (2012). Robots for Use in Autism Research. *Annual Review of Biomedical Engineering*, 14(1), 275–294. DOI: 10.1146/annurev-bioeng-071811-150036.

15. Weizenbaum, J. (1976). Computer Power and Human Reason: From Judgment to Calculation. San Francisco: W. H. Freeman, 300 p.

УДК 159.923+159.9.07
ББК Ю953+Ю991

ГРНТИ 15.21.41

Код ВАК 5.3.1

Литовченко Александр Николаевич,

SPIN-код: 2928-4087

аспирант, Уральский федеральный университет имени первого президента Б. Н. Ельцина; 620062, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: a.n.litovchenko@urfu.ru

СУВЕРЕННОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА И СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МОЛОДЕЖИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: субъективное благополучие; психологическая суверенность; суверенность психологического пространства; молодежь; цифровые технологии; цифровизация общества; психологическая диагностика; методы диагностики

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме изучения предикторов субъективного благополучия молодежи в цифровой среде. Целью исследования являлось определение взаимосвязи суверенности психологического пространства и субъективного благополучия молодежи в цифровой среде. В ходе работы были использованы теоретические, эмпирические, психодиагностические («Методика диагностики субъективного благополучия личности» Р. М. Шамионова и опросник «Суверенность психологического пространства» С. К. Нартов-Бочавер) и статистические методы (корреляционный и регрессионный анализ в SPSS Statistic 27.0). На выборке студентов (N = 126) была выявлена слабая положительная корреляция между интегральным показателем суверенности психологического пространства и субъективным благополучием. Однако регрессионный анализ показал, что суверенность психологического пространства в условиях цифровизации не является его статистически значимым предиктором. Наибольшую предсказательную силу в отношении субъективного благополучия продемонстрировали такие аспекты суверенности, как суверенность социальных связей, личных вещей и физического тела. Результаты свидетельствуют о том, что существующий методологический инструментарий может быть недостаточно чувствителен для изучения особенностей психологического пространства в цифровой среде. Теоретическая значимость работы заключается в уточнении взаимосвязи изучаемых конструктов в новой цифровой реальности и постановке вопроса о необходимости разработки новых подходов к диагностике психологической суверенности в цифровой среде.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда и Правительства Свердловской области, проект № 24-28-20414 «Адаптация к профессиональной деятельности в цифровой среде: “цена” и ценности (на материале социономических профессий)».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Литовченко, А. Н. Суверенность психологического пространства и субъективное благополучие молодежи в цифровой среде / А. Н. Литовченко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 311–320.

Litovchenko Alexander Nikolaevich,

Postgraduate Student, Ural Federal University named after the first President B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

SOVEREIGNTY OF PSYCHOLOGICAL SPACE AS A PREDICTOR OF SUBJECTIVE WELL-BEING OF YOUTH

KEYWORDS: subjective well-being; psychological sovereignty; sovereignty of the psychological space; youth; digital technologies; digitalization of society; psychological diagnostics; diagnostic methods

ABSTRACT. The article addresses the problem of studying predictors of subjective well-being among youth in the digital environment. The aim of the research was to determine the relationship between the sovereignty of psychological space and the subjective well-being of youth in the digital environment. The study employed theoretical, empirical, psychodiagnostic (“Methodology for Diagnosing Subjective Well-Being of an Individual” by R. M. Shamionov and the “Sovereignty of Psychological Space” questionnaire by S. K. Narтова-Bochaver), and statistical methods (correlation and regression analysis in SPSS Statistics 27.0). A weak positive correlation was found on a sample of students (N = 126) between the integral indicator of psychological space sovereignty and subjective well-being. However, regression analysis showed that the sovereignty of psychological space in the context of digitalization is not its statistically significant predictor. Aspects of sovereignty such as the sovereignty of social connections, personal belongings, and physical body demonstrated the greatest predictive power regarding subjective well-being. The results suggest that the existing methodological tools may be insufficiently sensitive for studying the features of psychological space in the digital environment. The theoretical significance of the work lies in clarifying the relationship between the studied constructs in the new digital reality and raising the question of the need to develop new approaches to diagnosing psychological sovereignty in the digital environment.

ACKNOWLEDGEMENTS: The research was carried out with the support of the Russian Science Foundation and Government of the Sverdlovsk Region, project No. 24-28-20414 “Adaptation to vocational activity in the digital environment: ‘cost’ and values (based on the study of socioeconomic professions)”.

FOR CITATION: Litovchenko, A. N. (2025). Sovereignty of Psychological Space as a Predictor of Subjective Well-Being of Youth. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 311–320.

Введение. Исследование проблемы субъективного благополучия личности имеет глубокие корни в истории философии, социологии и психологии. В последние годы наблюдается резкий подъем научного интереса к данному социально-психологическому феномену, связанный прежде всего с «острой для психологической практики необходимостью в определении того, что служит основанием для внутреннего равновесия личности, способствующего его адекватному социальному поведению и самореализации»¹. На первый план выходят психологические причины повышения или снижения благополучия личности. В этой связи в научном пространстве определены наиболее перспективные направления исследования субъективного благополучия, в числе которых: разработка валидного методологического инструментария, изучение процессов преодоления трудностей и определение дифференцированных переменных, влияющих на данный феномен [28]. Одним из таких факторов может выступать *психологическая независимость от других людей*. Так, К. Рифф выделила основные конструкты психологического благополучия: самопринятие, личностный рост; автономия или независимость, компетентность в управлении средой; умение устанавливать позитивные отношения с окружающими, наличие жизненных целей [30]. В дальнейших исследованиях такая взаимосвязь не подвергалась особой критике.

Однако в условиях интенсивной цифровизации образования и жизнедеятельности в целом мы полагаем, что имеет смысл более детально проанализировать данное положение. Основанием этого выступают ряд исследований, где показано, что в таких условиях происходит активное внедрение компьютерно-опосредованной коммуникации [1; 25], последствия которой неоднозначны для субъекта: от улучшения экономических показателей до нарастания рисков выгорания и дезадаптации, регрессии субъектности. Есть исследования о том, что взаимодействия в цифровой среде существенно повышают потенциал групповой динамики, вместе с тем интенсивность взаимодействий требует актуализации ресурсов по управлению потоками информации [4; 10]. Наконец, наблюдается отчуждение ответственности и морального выбора вследствие алгоритмизации передачи информации в цифровой среде [18].

Н. М. Bradburn сформировал теорию «психологического благополучия», отделяя его от «психического здоровья» [26]. После выхода его работы появилось сразу несколько направлений в исследовании благополучия, в рамках которых совершенно четко оформились два различных понятия: психологическое благополучие и субъективное благополучие [30]. Н. М. Bradburn разработал модель психологического благополучия, отражающую баланс позитивного и негативного аффектов: события повседневной жизни, отражаясь в сознании, приводят к накоплению того или иного аффекта, в зависимости от окрашенности – радости или разочарования. Соответственно, показателем психологического благополучия и общего ощущения удовлетворенности жизнью является, по Н. М. Bradburn, расхождение между позитивным и негативным аффектами. Человек ощущает себя счастливым и удовлетворенным, когда позитивный аффект превышает негативный: такой человек имеет высокий уровень психологического благополучия. Напротив, в том случае, когда сумма негативных переживаний превосходит позитивный аффект, человек испытывает неудовлетворенность, чувствует себя несчастным, что указывает на низкий уровень психологического благополучия. При этом, согласно Н. М. Bradburn, позитивный и негативный аффекты не зависят друг от друга: возможно как преобладание того или иного, так и их равенство [26]. Используя понятие «психологическое благополучие», Н. М. Bradburn описывал феномен, который впоследствии получил название «субъективное благополучие».

Субъективное благополучие определяется как комплексная характеристика, включающая в себя когнитивную оценку удовлетворенности жизнью, преобладание позитивных переживаний, а также относительное отсутствие негативных эмоций [27]. В отечественной психологии субъективное благополучие рассматривается через категории культурно-исторической концепции и деятельностного подхода: «Субъективное благополучие – это эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни, своей личности, взаимоотношениям с другими и процессам, имеющим важное для него значение с точки зрения усвоенных нормативно-ценностных и смысловых представлений о “благополучной” внешней и внутренней среде, выражающееся в удовлетворенности ею, ощущении счастья» [22, с. 77]. Согласно Р. М. Шамионову, благополучие человека зависит от результатов социализации и реализации ценностей. Благополучие неодно-

¹ Пучкова Г. Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Дальневост. гос. ун-т путей сообщ. Хабаровск, 2003. С. 6.

родно и его недостаток в одной области жизни может компенсироваться в другой, однако личность всегда стремится к «общему благополучию», представление о котором все больше конкретизируется в процессе своего становления. Л. В. Куликов утверждает, что само по себе благополучие является «субъективным», так как явления объективной реальности неизбежно отражаются в психике субъекта [11]. Разработанная А. В. Ворониной модель психологического благополучия включает четыре иерархических уровня: психосоматическое здоровье, социальная адаптация, психическое здоровье и психологическое здоровье. При переходе на каждый уровень развивается новое видение себя и окружающего мира, а также появляются новые возможности для самореализации [5].

Однако, переходя к анализу субъективного благополучия, мы видим, что категория независимости претерпевает некоторые изменения [20].

Исследователи сходятся во мнении, что психологическое благополучие в реальном и виртуальном мире связаны, но не эквивалентны. Психологическое благополучие в информационном обществе имеет ряд особенностей, обусловленных интерференцией доцифровой и цифровой среды:

1. Доступ к Интернету и цифровым технологиям представляется как базовая потребность личности [29], обуславливающая высокий уровень удовлетворенности жизнью и преобладание позитивных эмоций.

2. Стоит отметить особый путь развития личности в цифровой среде, формирование нового понятия «расширенной личности» [19], согласно которому в цифровой среде человек выходит за пределы «естественных» возможностей, приобретая качественно новые свойства.

Обратимся к понятию психологической суверенности. Возрастание актуальности данной проблемы во многом обосновано технологическим развитием современного общества, часто встречающимся высоким уровнем стресса, а также социальной изоляцией, вызванной пандемией, дистанционной работой и обучением, и другими факторами, осложняющими процессы социализации. Экопсихологический подход (В. И. Панов) достаточно подробно раскрывает вышеуказанные факторы. Современная среда, в особенности цифровая, создает «экологический риск» для психического развития, напрямую воздействуя на целостность и суверенность психологического пространства индивида [14]. Психологическая суверенность выражена как способность личности контролировать, защищать и развивать свое психологическое про-

странство, основанная на обобщенном опыте успешного автономного поведения [11]. Идеи независимости личности восходят к рассмотрению человека как активно преобразующего субъекта в деятельностных концепциях Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева [6; 12]. С этой точки зрения субъектность тесно связана с развитием ценностной регуляции, при наличии которой возможно выражение собственных потребностей с учетом прав и потребностей других людей. Также стоит отметить понятие «пространства», отраженное в теории поля К. Левина. Автор говорит о существовании базового конструкта «жизненного пространства», объединяющего самого человека и психологическую среду. Тем самым введены дефиниции, дающие представление о пространственных характеристиках самовосприятия. В дальнейшем вышеупомянутые положения стали основой для формирования концепции суверенности психологического пространства.

Суверенность психологического пространства отражает способность человека к саморегуляции, защите личных границ и автономии, что является важным компонентом психологического благополучия¹. Значительная часть исследователей сходятся во мнении, что категории благополучия и суверенности имеют точки соприкосновения. Успешность человека в обществе во многом определяется его способностью реализовывать собственные потребности и цели независимо от окружающих, но сохраняя социально приемлемые формы поведения. Так, в исследовании С. К. Нартовой-Бочавер законопослушные подростки имели высокий уровень суверенности, по сравнению с криминализированными ровесниками [15]. Современные исследования также подтверждают, что субъективное благополучие тесно связано с уровнем суверенности психологического пространства. Л. Л. Баландина и О. А. Барковская [2] отмечают, что высокий уровень субъективного благополучия коррелирует с выраженной способностью индивида поддерживать личностные границы, определять свою идентичность и регулировать влияние внешних факторов на внутренний мир. Исследования, проведенные среди подростков, показывают, что уровень суверенности психологического пространства имеет значимую корреляцию с уровнем удовлетворенности жизнью, адаптации к образовательной среде и развитием социальной компетентности [10]. Одним из ключевых аспектов суверенности психоло-

¹ Панина Е. Н. Взаимосвязь суверенности психологического пространства и субъективного благополучия личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Красноярск, 2006. 24 с.

гического пространства является контроль над личными ресурсами, такими как время, внимание, эмоциональное состояние и физическое пространство. Исследования показывают, что нарушение психологических границ, например постоянное вторжение в личное пространство или чрезмерное влияние окружающих, может приводить к снижению субъективного благополучия и повышению уровня тревожности [3]. В то же время способность индивида устанавливать и защищать свои психологические границы способствует росту личной автономии, формированию устойчивости к стрессу и повышению уровня удовлетворенности жизнью [26]. В профессиональной деятельности суверенность психологического пространства опосредуется спецификой выполняемых профессиональных задач, а также особенностями коммуникации в коллективе. Ю. Г. Панюкова выявила, что сотрудники правоохранительных органов, сталкивающиеся с высоким уровнем стресса, часто испытывают нарушение суверенности психологического пространства, что негативно отражается на их субъективном благополучии. В то же время развитие навыков эмоциональной саморегуляции и управление личными границами способствуют снижению профессионального выгорания и повышению удовлетворенности жизнью [17].

В современных исследованиях также обращается внимание на взаимосвязь субъективного благополучия, суверенности психологического пространства и цифровых технологий. В условиях активного использования социальных сетей и цифровых платформ многие люди сталкиваются с нарушением личных границ, что приводит к перегруженности информацией и снижению уровня субъективного благополучия [8]. Однако характеристики взаимодействия с цифровой средой явно не представлены.

Субъективное благополучие молодежи имеет характерные черты, обусловленные культурно-историческим контекстом и возрастными особенностями. По результатам социологических исследований, наибольшее влияние на ощущение счастья населения оказывает уровень дохода, что также справедливо и для категории молодежи. Однако, по мнению некоторых авторов, повышение уровня дохода скорее устраняет неблагополучие и удовлетворяет базовые потребности в достойном питании, безопасности, досуге. Эвдемония как компонент благополучия проявляется при самореализации в социуме. С. В. Яремчук и А. В. Бакина утверждают, что социальное самочувствие молодежи в значительной мере зависит от чувства сопричастности со смысловыми группами [23]. Учитывая учебно-

профессиональную и профессиональную деятельность как ведущую в юношеском возрасте, на который приходится значительная часть молодежной культуры, можно сделать вывод, что и характер профессиональной деятельности имеет значимость для субъективного благополучия молодых людей.

Суверенность психологического пространства, согласно авторам концепции, возрастает по мере взросления и развития человека. Так, в младенческом возрасте ребенок полностью зависит от окружающих его взрослых, в то время как зрелая личность должна иметь высокий уровень независимости от других. Юношеский возраст является переходным этапом зависимого от родителей ребенка к взрослому, самостоятельному члену общества. Студент попадает в новый коллектив, в котором необходимо заново выстраивать взаимодействие. Изменяется и образовательное пространство – теперь значительная часть обучения ложится на самостоятельное изучение, что требует высокого уровня самоорганизации. В этой связи успешность освоения профессии как на этапе обучения, так и непосредственно профессиональной деятельности зависит от состояния внешней и внутренней среды, а также от субъективной оценки этого состояния.

Таким образом, в научном поле определена связь благополучия и суверенности психологического пространства, в том числе в образовательной среде. Уровень удовлетворенности жизнью зависит от депривированности потребностей в личных границах, вещах, социальных связях и ценностях. Вместе с тем условия цифровизации в существующих исследованиях представлены неявно, при этом взаимодействие в цифровой среде отличается от доцифровой. Цифровая среда имеет опосредованные способы коммуникации, осложняющие процессы социализации и адаптации, а негативное отношение к взаимодействию в цифровых средах приводит к преобладанию отрицательных переживаний и снижению психологического благополучия. Развитие человека в такой среде предполагает формирование качественно новых установок, навыков, умений, отсутствие которых также может быть причиной негативного опыта взаимодействия с цифровой средой.

Цель исследования – определение взаимосвязи суверенности психологического пространства и субъективного благополучия молодежи в цифровой среде. Мы предполагаем следующее: взаимосвязь суверенности психологического пространства и субъективного благополучия молодежи слабая при взаимодействии с цифровой средой и опосредованно цифровой средой.

Методы исследования. Для опреде-

ления субъективного благополучия использована «Методика диагностики субъективного благополучия личности» Р. М. Шамина [21], включающая следующие характеристики:

1. Эмоциональное благополучие.
2. Экзистенциально-деятельностное благополучие.
3. Эго-благополучие.
4. Гедонистическое благополучие.
5. Социально-нормативное благополучие.
6. Интегральный показатель субъективного благополучия.

Для измерения суверенности психологического пространства использована модифицированная версия методики «Суверенность психологического пространства» С. К. Нартовой-Бочавер [15]. В структуру опросника входят следующие шкалы:

1. Суверенность физического тела.
2. Суверенность территории.
3. Суверенность личных вещей.
4. Суверенность привычек.
5. Суверенность социальных связей.
6. Суверенность ценностей.
7. Интегральный показатель суверенности психологического пространства.

Обработка данных производилась в IBM SPSS Statistics 27.0.1.0 и Jamovi 2.6.13 с использованием ANOVA, коэффициента корреляции Пирсона, регрессионного анализа.

Выборка. Выборку исследования составили 126 студентов Уральского федерального университета в возрасте 19–23 лет ($M = 20,6 \pm 2,2$). В состав выборки вошли 118 (93,7%) испытуемых женского пола и 8 (6,3%) – мужского.

Состав выборки представлен респондентами, которые воспринимают цифровую среду как интегрированную в пространство своей жизнедеятельности, без которой невозможна полноценная жизнедеятельность.

Результаты исследования. В соответствии с поставленной целью и гипотезами необходимо было определить характер взаимодействия с цифровой средой, продиагностировать уровень субъективного благополучия студентов, а также определить их восприятие суверенности психологического пространства (далее – СПП). Отметим, что апелляция к детскому возрасту (вопросы методики СПП касаются именно периода детства), по мнению авторов методики, актуальна и для исследований суверенности в настоящем времени, так как в некоторой степени отражает состояние испытуемого, его отношение к себе. Психодиагностическое исследование организовано в два этапа. Исследование проводилось в один день с целью снижения влияния эмоционального фона на состояние испытуемых. На первом этапе в групповом формате собраны данные

о характере взаимодействия с цифровой средой, а также измерен уровень субъективного благополучия. На втором этапе получены сведения о показателях суверенности психологического пространства.

Анализ средних показателей субъективного благополучия по методике Р. М. Шамина показал, что выборка характеризуется более высокими значениями эмоционального благополучия, гедонистического благополучия, а также эго-благополучия. В этой связи исследуемая выборка в значительной части имеет положительный эмоциональный фон, уверенность в себе и своей внешности, удовлетворенность базовых потребностей. Описанные особенности могут быть объяснены преобладанием женского пола в составе выборки, что также подтверждается в существующих гендерных исследованиях благополучия.

Полученные данные суверенности психологического пространства, переведенные в Т-баллы, у 12% респондентов находятся на уровне выше среднего. В детском возрасте они имели полную или избыточную независимость от родительского контроля. Нормальная выраженность суверенности отмечена у 63% студентов. Указанные испытуемые были умеренно ограничены в реализации собственных потребностей. Уровень независимости ниже среднего выявлен у 25%. Такие респонденты испытывали значительное контролирующее воздействие со стороны взрослых. Студентов с низким уровнем суверенности не представлено. Наименьшее среднее значение (39 Т-баллов) встречается в суверенности физического тела, что может говорить о преобладании проблемы неодобряемых прикосновений в детском возрасте в представленной выборке. Кроме того, 2 респондента имели депривированность данной потребности. Наибольшее среднее значение демонстрирует суверенность личных вещей (50 Т-баллов), следовательно, обеспечивалось наличие границ в доступе к предметам ребенка, и данная потребность реализовывалась в полной мере. Показатели по остальным шкалам суверенности находятся в пределах от нормальной до высокой суверенности (от 40 до 65 Т-баллов), что является нормой, согласно авторам методики.

Результаты корреляционного анализа демонстрируют слабую взаимосвязь между различными типами психологической суверенности личности и показателями психологического благополучия. Наиболее выраженные корреляционные связи наблюдаются между суверенностью психологического пространства и всеми компонентами благополучия, при этом коэффициенты корреляции достигают максимальных зна-

чений с эмоциональным, эго-благополучием и субъективным благополучием. Прослеживается связь между показателями суверенности физического тела, территории, привычек и эмоциональным, эго-благополучием и интегральным показателем субъективного благополучия. Суверенность ценностей демонстрирует значимые, но менее выраженные взаимосвязи с эмоциональным, эго- и социально-нормативным благополучием, а также с субъективным благополучием. Приме-

чательно, что суверенность личных вещей характеризуется преимущественно низкими коэффициентами корреляции с большинством показателей благополучия, что указывает на меньшую значимость материальных аспектов в структуре психологического благополучия личности. Аналогичная картина наблюдается в отношении суверенности социальных связей, где также преобладают слабые корреляционные связи.

Таблица 1

Корреляционный анализ

Переменные	Эмоциональное благополучие	Экзистенциально-деятельностное благополучие	Эго-благополучие	Гедонистическое благополучие	Социально-нормативное благополучие	Субъективное благополучие
Суверенность физического тела	0,29	0,21	0,28	0,14	0,18	0,26
Суверенность территории	0,24	0,21	0,2	0,25	0,16	0,24
Суверенность личных вещей	0,23	0,06	0,2	0,06	0,09	0,15
Суверенность привычек	0,27	0,17	0,27	0,24	0,12	0,25
Суверенность социальных связей	0,19	0,12	0,23	0,22	0,11	0,19
Суверенность ценностей	0,23	0,18	0,29	0,14	0,23	0,24
Суверенность психологического пространства	0,31	0,21	0,32	0,23	0,2	0,29

Примечание: ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.

Далее для подтверждения гипотезы исследования была проверена возможность реализации регрессионного анализа с помощью метода ANOVA. При скорректированном значении $R^2 = 0,51$ мы можем говорить о допустимости применения анализа множественной линейной регрессии.

Так как интегральный показатель субъективного благополучия представляет собой среднее значение включенных в методику шкал, приняли его в качестве зависимой переменной. Регрессионный анализ был проведен также с показателями эмоционального благополучия, экзистенциально-деятельностного благополучия, эго-благополучия, гедонистического благополучия,

социально-нормативного благополучия. Однако отдельные шкалы субъективного благополучия, за исключением эмоционального благополучия, не имели предсказательной значимости. Возможно, это связано с особенностью расчета полученных данных по методике Р. М. Шамянова, состоящей в неравномерном распределении вопросов по шкалам.

В таблице 2 приведены стандартизованные бета-коэффициенты (переведенные в z -значения), отражающие изменение показателей суверенности психологического пространства при повышении субъективного благополучия на единицу.

Таблица 2

Регрессионный анализ

Независимые переменные	β
	Зависимая переменная
	Субъективное благополучие ($R^2 = 0,51, p < 0,05$)
Суверенность физического тела	0,10
Суверенность территории	-0,01
Суверенность личных вещей	0,11
Суверенность привычек	0,04
Суверенность социальных связей	0,13
Суверенность ценностей	-0,02
Суверенность психологического пространства	0,15

Анализ β -коэффициентов показал, что статистически значимый вклад в предсказание субъективного благополучия вносят лишь некоторые аспекты суверенности.

Наибольший вклад, хотя и умеренный, наблюдается со стороны интегрального показателя суверенности психологического пространства ($\beta = 0,15$), а также суверенно-

сти социальных связей ($\beta = 0,13$) и суверенности личных вещей ($\beta = 0,11$). Суверенность физического тела ($\beta = 0,10$) также показала положительную, но пограничную связь.

При этом такие аспекты, как суверенность территории, привычек и ценностей, не продемонстрировали статистически значимой связи с субъективным благополучием, о чем свидетельствуют их низкие и незначимые β -коэффициенты.

Таким образом, регрессионный анализ не подтвердил исходную гипотезу о том, что суверенность психологического пространства в целом является предиктором субъективного благополучия молодежи в условиях цифровизации. Хотя модель значима и объясняет существенную долю дисперсии, вклад самого конструкта суверенности оказался слабым.

Модель демонстрирует хорошую предсказательную способность, объясняя более половины вариации в показателе субъективного благополучия. При этом оставшиеся 49% вариации могут быть связаны с другими внешними факторами, такими как личностные особенности, социально-демографические характеристики, уровень стресса и др.

Обсуждение результатов. Проведенное исследование, направленное на выявление взаимосвязи между суверенностью психологического пространства и субъективным благополучием молодежи в цифровой среде, позволило получить ряд противоречивых результатов, требующих глубокой интерпретации. Основная гипотеза о значимой предсказательной роли суверенности психологического пространства в отношении субъективного благополучия не нашла статистического подтверждения. Этот ключевой вывод, однако, не означает отсутствия связи как таковой, но указывает на ее сложный, опосредованный и трансформированный характер в новой цифровой реальности.

Корреляционный анализ действительно выявил ряд слабых положительных связей, что в целом согласуется с существующими теоретическими представлениями. Однако регрессионный анализ показал, что интегральный показатель суверенности не является статистически значимым предиктором. Это позволяет предположить, что в контексте цифровой среды традиционные модели, связывающие личностную автономию с благополучием, теряют свою прямолинейность. Наибольший вклад в предсказание субъективного благополучия внесли суверенность социальных связей, личных вещей и физического тела. Это может говорить о том, что в цифровую эпоху именно способности контролировать свой круг общения, защищать свои цифровые активы

(которые являются современным аналогом «личных вещей») и сохранять телесную автономию в мире, насыщенном технологиями слежения, становятся ключевыми ресурсами для психологического благополучия. При этом такие аспекты, как суверенность территории, привычек и ценностей, утратили свою предсказательную силу, возможно, именно потому, что претерпели наибольшую трансформацию под влиянием цифровизации, размывающей границы между физическим и виртуальным.

Центральным вопросом для обсуждения становится методологическая адекватность применяемого инструментария. Используемые опросники, созданные и валидизированные в доцифровую или раннюю цифровую эпоху, по всей видимости, недостаточно чувствительны к особенностям «цифрового» психологического пространства. Они фиксируют суверенность в контексте физического мира и прямых социальных контактов, в то время как жизнь современного молодого человека в значительной степени разворачивается в гибридном пространстве, где цифровая среда интегрируется в жизнедеятельность личности. Таким образом, слабая предсказательная сила конструкта может быть связана не с его нерелевантностью, а с тем, что мы измеряем его «аналоговую» версию, в то время как для благополучия критически важна его «цифровая» составляющая.

Нельзя не учитывать и ограничения данного исследования, главным из которых является специфическая выборка, представленная в основном женщинами-студентами, уже глубоко интегрированными в цифровую среду. Это могло повлиять на общую картину результатов. Таким образом, основной вывод работы состоит не в опровержении связи между суверенностью и благополучием, а в констатации того, что эта связь в условиях цифровизации становится более сложной, опосредованной и не улавливается полностью существующим методологическим инструментарием. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке и валидации методик, направленных на диагностику «цифрового» психологического пространства, а также в качественном изучении того, как молодые люди сами воспринимают и выстраивают свои границы и автономию в цифровой среде.

Гипотеза исследования подтвердилась. Показатели суверенности психологического пространства имеют слабо выраженную связь с субъективным благополучием. Стоит отметить, что эго-благополучие и суверенность психологического пространства имеют достаточно схожее теоретическое обоснование, что может являться причиной высоких

значений корреляций. Это-благополучие, как и психологическая суверенность, относится к восприятию ближайшего окружения и своего тела. С точки зрения экпсихологического подхода это может быть обосновано влиянием цифровой среды и субъекта в становлении единого метасубъекта. Таким образом, субъективное благополучие в цифровой среде не связано с суверенностью психологического пространства молодежи.

Мы предполагаем, что существующий методологический инструментарий недостаточный для исследования психологического пространства личности в условиях цифровизации. Психологическое пространство в цифровой среде отличается от до-цифровой среды, что требует поиска новых факторов, обуславливающих субъективное благополучие личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анненкова, А. В. Лингвостилистические особенности современной интернет-коммуникации (на материале сетевых комментариев к статье на общественно-политическую тематику) / А. В. Анненкова, Е. А. Таныгина, Р. В. Попадинец // Русский лингвистический бюллетень. – 2022. – № 3 (31). – DOI: 10.18454/RULB.2022.31.17. – EDN SJCOAQ.
2. Барковская, О. В. Психологическое пространство субъективно благополучных русских / О. В. Барковская // Этнопсихология: актуальные проблемы современного мира : материалы региональной межвузовской научно-практической конференции с международным участием, Благовещенск, 25 марта 2013 года / отв. ред. Е. В. Афонасенко. – Благовещенск : Благовещенский государственный педагогический университет, 2013. – С. 17–21. – EDN TVIRTH.
3. Бухарова, Е. Б. Взаимосвязь показателей субъективного переживания одиночества с показателями суверенности психологического пространства у подростков / Е. Б. Бухарова, М. Ю. Плотникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-4. – С. 317–320. – EDN VJGPXY.
4. Войскунский, А. Е. Познание и коммуникация – вызовы современности / А. Е. Войскунский, М. Ю. Солодов // Философские науки. – 2018. – № 4. – С. 114–132. – DOI: 10.30727/0235-1188-2018-4-114-132. – EDN XUJVFZ.
5. Воронина, А. В. Проблема психологического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа / А. В. Воронина // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 3. – С. 142–145.
6. Выготский, Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка / Л. С. Выготский // Психология личности. Хрестоматия. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – С. 151–156.
7. Джанерьян, С. Т. Взаимосвязь между осмысленностью жизни и суверенностью психологического пространства у мужчин и женщин / С. Т. Джанерьян, Д. И. Гвоздева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 1. – EDN BMNWNP.
8. Егорова, М. С. Темная триада / М. С. Егорова, М. А. Ситникова // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7, № 38. – С. 12. – EDN TLPVV.
9. Карпов, А. В. Методологические основы психологического анализа деятельности субъектно-информационного класса (статья вторая) / А. В. Карпов // Ярославский психологический вестник. – 2022. – № 1 (52). – С. 7–24. – EDN YKMSKO.
10. Крецан, З. В. Содержательные характеристики суверенности во взаимосвязи с личностными параметрами подростков в условиях образовательной среды / З. В. Крецан, Е. В. Морозов // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2022. – Т. 6, № 2 (22). – С. 102–109. – DOI: 10.21603/2542-1840-2022-6-2-102-109. – EDN NUYNH.
11. Куликов, Л. В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л. В. Куликов // Общество и политика. – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2000. – С. 476–510.
12. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : ИПЛ, 1977. – 304 с.
13. Нартова-Бочавер, С. Городской стресс и его предикторы: психологическое исследование / С. Нартова-Бочавер, С. Резниченко, Е. Северьянова // Городские исследования и практики. – 2023. – Т. 8, № 1. – С. 74–88. – DOI: 10.17323/usp81202374-88. – EDN RQMRMJ.
14. Нартова-Бочавер, С. К. Онтогенез психологической суверенности личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психология зрелости и старения. – 2005. – № 1. – С. 102–113. – EDN TJDUQR.
15. Нартова-Бочавер, С. К. Опросник «Суверенность психологического пространства» – новый метод диагностики личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 5. – С. 77–89. – EDN OXIAGD.
16. Панов, В. И. Экпсихологический подход к развитию психики: этапы, предпосылки, конструкты / В. И. Панов // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15, № 3. – С. 100–118. – DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-100-117. – EDN ONWKYJ.
17. Панюкова, Ю. Г. Роль суверенности личности в профессиональном становлении сотрудников ОВД / Ю. Г. Панюкова // Актуальные проблемы борьбы с преступностью в Сибирском регионе : сборник материалов международной научной конференции (15–16 февраля 2007 г.) : в 2-х ч. Ч. 1. – Красноярск : Издательство Сибирского юридического института МВД России, 2007. – С. 344–346.
18. Патраков, Э. В. Цифровизация: цена и ценности / Э. В. Патраков, Н. Е. Водопьянова // Вопросы психологии. – 2024. – Т. 70, № 3. – С. 16–25. – EDN TYHTKH.
19. Семенов, А. Л. Результативное образование расширенной личности в прозрачном мире на цифровой платформе / А. Л. Семенов // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2020. – № 3. – С. 590–596. – DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-27. – EDN SHIVMX.

20. Солдатова, Г. У. Цифровые предикторы психологического благополучия молодежи в реальном и виртуальном мирах / Г. У. Солдатова, С. В. Чигарькова, С. Н. Илюхина // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2025. – Т. 48, № 1. – С. 78–100. – DOI: 10.11621/LPJ-25-04. – EDN UFXOUJ.
21. Шамяионов, Р. М. Методика диагностики субъективного благополучия личности / Р. М. Шамяионов, Т. В. Бескова // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11, № 60. – С. 8. – EDN YLUVCH.
22. Шамяионов, Р. М. Этнокультурные факторы субъективного благополучия личности / Р. М. Шамяионов // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 4. – С. 68–81. – EDN SJVWKT.
23. Яремчук, С. В. Особенности жизненного мира юношей и девушек разных возрастных периодов / С. В. Яремчук, А. В. Бакина, С. М. Ситяева // Российский психологический журнал. – 2021. – Т. 18, № 1. – С. 34–46. – DOI: 10.21702/грп.2021.1.3. – EDN GHJDBN.
24. Яшина, А. А. Проблема идентичности в социальной психологии / А. А. Яшина // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2007. – № 6 (6). – С. 110–113. – EDN KEZLNL.
25. Bezvikonnaya, E. The use of digital technologies in the practice of adaptation of young professionals / E. Bezvikonnaya, A. Bogdashin, E. Portnyagina // Sociología y tecnociencia. – 2024. – Vol. 14, no. 1. – P. 1–14. – DOI: 10.24197/st.1.2024.1-1445.
26. Bradburn, N. The Structure of Psychological well-being / N. Bradburn. – Chicago : Aldine Pub. Co., 1969. – 320 p.
27. Diener, E. The Evolving Concept of Subjective Well Being: The Multifaceted Nature of Happiness / E. Diener, C. N. Scollon, R. E. Lucas // Advances in Cell Aging and Gerontology. – 2024. – Vol. 15. – P. 187–219. – DOI: 10.1016/s1566-3124(03)15007-9.
28. Diener, Ed. Subjective well-being: Three decades of progress / Ed. Diener, E. M. Suh, R. E. Lucas // Psychological Bulletin. – 1999. – Vol. 125, no. 2. – P. 276–302. – EDN GZSKZP.
29. Jæger, B. Digital Citizenship – A review of the academic literature / Digital Citizenship: eine systematische Literaturanalyse / B. Jæger // Dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management. – 2021. – Vol. 14, no. 1. – P. 24–42.
30. Ryff, C. D. The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff, C. L. M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719–727. – EDN HITMHB.
31. Twenge, J. M. Less in-person social interaction with peers among U.S. adolescents in the 21st century and links to loneliness and depression / J. M. Twenge, B. H. Spitzberg, W. K. Campbell // Journal of Social and Personal Relationships. – 2018. – Vol. 36 (6). – P. 1892–1916.

REFERENCES

1. Annenkov, A. V., Tanygina, E. A., Popadinets, R. V. (2022). Lingvostilisticheskie osobennosti sovremennoy internet-kommunikatsii (na materiale setevykh kommentariy k stat'e na obshchestvenno-politicheskuyu tematiku) = Linguistic stylistic features of modern Internet communication (based on the material of online comments to an article on socio-political topics). *Russian Linguistic Bulletin*, 3(31). DOI: 10.18454/RULB.2022.31.17. EDN SJCOAQ.
2. Barkovskaya, O. V. (2013). Psikhologicheskoe prostranstvo sub'ektivno blagopoluchnykh russkikh = Psychological space of subjectively prosperous Russians. *Ethnopsychology: Actual problems of the modern world*, 17–21. Blagoveshchensk: Blagoveshchensk State Pedagogical University. EDN TVIPTH.
3. Bukharova, E. B., Plotnikova, M. Yu. (2020). Vzaimosvyaz' pokazateley sub'ektivnogo perezhivaniya odinochestva s pokazatelyami suverennosti psikhologicheskogo prostranstva u podrostkov = Interrelation of indicators of subjective experience of loneliness with indicators of sovereignty of psychological space in adolescents. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 66-4, 317–320. EDN VJGPXY.
4. Voyskunskiy, A. E., Solodov, M. Yu. (2018). Poznanie i kommunikatsiya – vyzovy sovremennosti = Cognition and communication – challenges of modernity. *Philosophical Sciences*, 4, 114–132. DOI: 10.30727/0235-1188-2018-4-114-132. EDN XUJVFZ.
5. Voronina, A. V. (2005). Problema psikhologicheskogo zdorov'ya i blagopoluchiya cheloveka: obzor kontseptsii i opyt strukturno-urovnevoogo analiza = The problem of psychological health and human well-being: A review of concepts and experience of structural and level analysis. *Siberian Psychological Journal*, 3, 142–145.
6. Vygotsky, L. S. (2002). Razvitie lichnosti i mirovozzreniya rebenka = The development of personality and worldview of a child. *Psychology of personality*, 151–156. Saint Petersburg: Piter Publishing House.
7. Janeryan, S. T., Gvozdeva, D. I. (2023). Vzaimosvyaz' mezhdu osmyslennost'yu zhizni i suverennost'yu psikhologicheskogo prostranstva u muzhchin i zhenshchin = The relationship between the meaningfulness of life and the sovereignty of psychological space in men and women. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 11(1). EDN BMWNPN.
8. Egorova, M. S., Sitnikova, M. A. (2014). Temnaya triada = The dark triad. *Psychological Research*, 7(38), 12. EDN TLPVV.
9. Karpov, A. V. (2022). Metodologicheskie osnovy psikhologicheskogo analiza deyatel'nosti sub'ektivno-informatsionnogo klassa (stat'ya vtoraya) = Methodological foundations of psychological analysis of the activity of the subject-information class (article two). *Yaroslavl Psychological Bulletin*, 1(52), 7–24. EDN YKMSKO.
10. Kretsan, Z. V., Morozov, E. V. (2022). Soderzhatel'nye kharakteristiki suverennosti vo vzaimosvyazi s lichnostnymi parametrami podrostkov v usloviyakh obrazovatel'noy sredy = Substantive characteristics of sovereignty in relation to the personal parameters of adolescents in an educational environment. *Bulletin of the Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, 6, 2(22), 102–109. DOI: 10.21603/2542-1840-2022-6-2-102-109. EDN NUYHUD.
11. Kulikov, L. V. (2000). Determinanty udovletvorennosti zhizn'yu = Determinants of life satisfaction. *Society and politics*, 476–510. Saint Petersburg: Saint Petersburg University Press.

12. Leont'ev, A. N. (1977). *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' = Activity. Conscience. Personality*. Moscow: IPL Publishing House, 304 p.
13. Nartova-Bochaver, S., Reznichenko, S., Severyanova, E. (2023). Gorodskoy stress i ego prediktory: psikhologicheskoe issledovanie = Urban stress and its predictors: A psychological study. *Urban Research and Practice*, 8(1), 74–88. DOI: 10.17323/usp81202374-88. EDN RQMRMJ.
14. Nartova-Bochaver, S. K. (2005). Ontogenez psikhologicheskoy suverenosti lichnosti = Ontogenesis of psychological sovereignty of personality. *Psychology of Maturity and Aging*, 1, 102–113. EDN TJDUQR.
15. Nartova-Bochaver, S. K. (2004). Oprosnik «Suverenost' psikhologicheskogo prostranstva» – novyy metod diagnostiki lichnosti = The questionnaire “Sovereignty of psychological space” – a new method of personality diagnosis. *Psychological Journal*, 25(5), 77–89. EDN OXIAGD.
16. Panov, V. I. (2022). Ekopsikhologicheskii podkhod k razvitiyu psikhiki: etapy, predposylki, konstrukty = Ecopsychological approach to the development of the psyche: Stages, prerequisites, constructs. *Theoretical and Experimental Psychology*, 15(3), 100–118. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-100-117. EDN ONWKYJ.
17. Panyukova, Yu. G. (2007). Rol' suverenosti lichnosti v professional'nom stanovlenii sotrudnikov OVD = The role of personal sovereignty in the professional development of police officers. *Actual problems of combating crime in the Siberian region (part 1)*, 344–346. Krasnoyarsk: Publishing House of the Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia.
18. Patrakov, E. V., Vodopyanova, N. E. (2024). Tsifrovizatsiya: tsena i tsennosti = Digitalization: Price and values. *Questions of Psychology*, 70(3), 16–25. EDN TYHTKH.
19. Semenov, A. L. (2020). Rezul'tativnoe obrazovanie rasshirennoy lichnosti v prozrachnom mire na tsifrovoy platforme = Effective education of an expanded personality in a transparent world on a digital platform. *Herzen Readings: Psychological Research in Education*, 3, 590–596. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-27. EDN SHIVMX.
20. Soldatova, G. U., Chigarkova, S. V., Ilyukhina, S. N. (2025). Tsifrovye prediktory psikhologicheskogo blagopoluchiya molodezhi v real'nom i virtual'nom mirakh = Digital predictors of psychological well-being of youth in the real and virtual worlds. *Bulletin of the Moscow University. Series 14: Psychology*, 48(1), 78–100. DOI: 10.11621/LPJ-25-04. EDN UFXOUJ.
21. Shamionov, R. M., Beskova, T. V. (2018). Metodika diagnostiki sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti = Methodology of diagnostics of subjective well-being of personality. *Psychological Research*, 11(60), 8. EDN YLUVCH.
22. Shamionov, R. M. (2014). Etnokul'turnye faktory sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti = Ethnocultural factors of subjective well-being of a personality. *Psychological Journal*, 35(4), 68–81. EDN SJVWKT.
23. Yaremchuk, S. V., Bakina, A. V., Sityaeva, S. M. (2021). Osobennosti zhiznennogo mira yunoshey i devushek raznykh vozrastnykh periodov = Features of the life world of boys and girls of different age periods. *Russian Psychological Journal*, 18(1), 34–46. DOI: 10.21702/rpj.2021.1.3. EDN GHJDBN.
24. Yashina, A. A. (2007). Problema identichnosti v sotsial'noy psikhologii = The problem of identity in social psychology. *Bulletin of the Volgograd State University. Series 7: Philosophy. Sociology and Social Technologies*, 6(6), 110–113. EDN KEZLNL.
25. Bezikonnaya, E., Bogdashin, A., Portnyagina, E. (2024). The use of digital technologies in the practice of adaptation of young professionals. *Sociología y tecnociencia*, 14(1), 1–14. DOI: 10.24197/st.1.2024.1-1445.
26. Bradburn, N. (1969). *The Structure of Psychological well-being*. Chicago: Aldine Pub. Co., 320 p.
27. Diener, E., Scollon, C. N., Lucas, R. E. (2024). The Evolving Concept of Subjective Well Being: The Multifaceted Nature of Happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187–219. DOI: 10.1016/s1566-3124(03)15007-9.
28. Diener, Ed., Suh, E. M., Lucas, R. E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. EDN GZSKZP.
29. Jæger, B. (2021). Digital Citizenship – A review of the academic literature / Digital Citizenship: eine systematische Literaturanalyse. *Dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, 14(1), 24–42.
30. Ryff, C. D., Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727. EDN HITMHB.
31. Twenge, J. M., Spitzberg, B. H., Campbell, W. K. (2018). Less in-person social interaction with peers among U.S. adolescents in the 21st century and links to loneliness and depression. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1892–1916.

УДК 378.147.88
ББК 4448.98+4448.902.764

ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 5.3.4

Смык Юлия Викторовна,

SPIN-код: 7871-9027

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития личности, Иркутский государственный университет; 664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1; e-mail: smyk.75@mail.ru

Качимская Анна Юрьевна,

SPIN-код: 4522-2811

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития личности, Иркутский государственный университет; 664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1; e-mail: max115221@list.ru

ИГРОВОЙ КЕЙС КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; студенты-психологи; подготовка будущих педагогов-психологов; образовательный процесс; игровые методы обучения; игровой кейс; профессиональная деятельность; кейс-метод; психологическая практика; метод конкретных ситуаций; игровые технологии

АННОТАЦИЯ. В процессе подготовки студентов-психологов к будущей профессии по-прежнему актуален и востребован ответ на вопрос о том, какие именно обучающие приемы будут в наибольшей мере приближать их к реальной профессиональной практике. Один из них – игровой кейс – условное интерактивное средство познания, предусматривающее развитие профессиональных навыков в процессе решения конкретных трудовых задач, представленных в игровой форме. Целью исследования явилось расширение возможностей использования игровых кейсов в практике подготовки педагогов-психологов через обогащение игровым содержанием «внеконтекстных» компонентов кейса. В методологический аппарат исследования вошел обобщенный метод качественных структур И. Н. Калинаускаса – Б. В. Шмакова, позволяющий проанализировать игровой кейс по его структурным компонентам и показывающий их внутреннюю согласованность и соотнесенность с прикладными задачами подготовки будущих педагогов-психологов. В статье предлагается алгоритм «перевода» классического ситуационного кейса в формат игрового кейса путем «обогащения» контекста кейса игровым содержанием. В таком игровом кейсе игра становится продуктом, результатом работы самих игроков – студентов – в ходе решения профессиональной (кейсовой) задачи. Новизна и значимость результатов видятся в том, что в процессе работы с игровым кейсом студенты самостоятельно строят игровое пространство символической профессиональной ситуации, которая у психологов характеризуется слабой алгоритмизацией и предсказуемостью, а значит, требует для своего решения высокой профессиональной гибкости и навыков многовариативности предлагаемых решений. Именно игровой кейс, на взгляд авторов, используемый на этапе подготовки будущих педагогов-психологов, обладает высоким потенциалом формирования прикладных навыков.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Смык, Ю. В. Игровой кейс как инструмент подготовки будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности / Ю. В. Смык, А. Ю. Качимская. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 321–329.

Smyk Julia Viktorovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Psychology of Education and Personality Development, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

Kachimskaya Anna Yurievna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Psychology of Education and Personality Development, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

GAME CASE AS A TOOL FOR PREPARING FUTURE PSYCHOLOGISTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

KEYWORDS: higher education institutions; psychology students; training of future psychology teachers; educational process; game teaching methods; game case; professional activity; case method; psychological practice; method of specific situations; game technologies

ABSTRACT. In the process of preparing psychology students for their future professional activities, the answer to the question of which teaching methods will be the most closely related to real professional practice remains relevant and in demand. One of these methods is the game case, which is understood as a conditional interactive means of learning that involves the development of professional skills through the solution of specific work tasks presented in a game format. The purpose of the study was to expand the possibilities of using game cases in the practice of training teachers-psychologists by enriching the “non-contextual” components of the case with game content. The methodological framework of the study includes the generalized method of qualitative structures by I. N. Kalinauskas and B. V. Shmakov, which allows for the analysis of a game case, based on its structural components and demonstrates their internal consistency and relevance to the applied tasks of training future teachers-psychologists. The article proposes an algorithm for “translating” a classical situational case into a game case format by “enriching” the case context with game content. In such a game case, the game becomes a product, the result of the players’

own work as students in the course of solving a professional (case) task. The novelty and significance of the results lie in the fact that, in the process of working with a game case, students enter the game space of a symbolic professional situation, which is characterized by weak algorithmization and predictability among psychologists, and therefore requires high professional flexibility and the skills of multi-variability of the proposed solutions for its solution. It is the game case, in the authors' opinion, used at the stage of training future teachers-psychologists, that has a high potential for the formation of applied skills.

FOR CITATION: Smyk, Ju. V., Kachinskaya, A. Yu. (2025). Game Case as a Tool for Preparing Future Psychologists for Professional Activities. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 321–329.

Постановка проблемы и обоснование ее актуальности.

Подготовка будущих педагогов-психологов представляет собой динамичный процесс, детерминированный постоянно меняющимися задачами, которые ставит перед психологом современное образование. Один из наиболее востребованных навыков – навык практической реализации различных технологий помощи субъектам образовательных отношений. Готовность студента – будущего психолога к использованию в своей деятельности профессиональных технологий формируется в процессе обучения в высшей школе путем многократного решения разного рода профессиональных задач. Представляется, что одним из наиболее результативных способов формирования этой готовности у будущих психологов будет являться использование кейсов как образовательного инструмента, который в наибольшей мере приближает студента к ситуациям его реальной профессиональной деятельности.

Стоит учитывать, что сегодня процесс профессионального обучения активно наполняется разнообразным игровым контентом, интерактивными, увлекательными, эмпирическими методами обучения, нацеленными на усиление позитивной мотивации студентов к профессиональной деятельности, активизацию творческого потенциала, переосмысление теоретического знания, его адаптацию к современным реалиям и легкую процедуру встраивания академического знания в профессиональные рамки. В этой связи прогнозируема возможность объединения двух современных и эффективных образовательных практик – кейсов и игрового инструментария – в один обучающий метод – «игровой кейс», способный стать основой практико-ориентированного подхода в обучении студентов-психологов.

Практика кейс-метода сегодня достаточно представлена в литературе. Авторами предлагаются различные направления использования кейс-метода в процессе профессионального обучения. Так, А. В. Чуриловым с соавторами описана технология конструирования педагогических кейс-ситуаций для обучения студентов [13]; детализированы этапы работы с учебным кейсом [3]; произведена оценка эффективности проектирования решения ситуационных задач в процессе обучения в высшей школе [6]. Кейс-

метод используется не только как технология обучения студентов решению типичных профессиональных задач [5], но и как интерактивный образовательный прием в структуре процедуры оценки знаний студентов [10], а также в диагностике сформированности профессиональных компетенций студентов [19].

В зарубежной научной и методической литературе при осмыслении результатов внедрения case-study Т. С. Guetterman и М. D. Fethers указывают на надежность и валидность этого инструмента для качественного анализа профессиональной ситуации и возможности оценки корректности ее решения студентами [20].

Широкое применение кейс-метод получил в практике подготовки будущих педагогов и психологов как актуальный инструмент формирования профессиональных умений, способностей и как метод оценки уровня готовности к будущей профессиональной деятельности [4; 8; 16].

Если вопросы использования «чистого» кейс-метода достаточно проработаны в научной литературе и учебной практике, то проблематика игровых кейсов в контексте профессионального обучения представлена слабо. Вопросы, связанные с конструированием учебных игровых кейсов в области обучения психологии, которые позволяли бы формировать у обучающихся вполне конкретные профессиональные компетенции, остаются недостаточно изученными.

Целью нашей работы являлось расширение возможностей использования игровых кейсов в практике подготовки педагогов-психологов через обогащение игровым содержанием «внеконтекстных» компонентов кейса.

Теоретический анализ литературных источников. В литературе последнего десятилетия кейс как образовательный прием довольно подробно охарактеризован с различных сторон. Чаше кейс-метод (метод case-study, метод конкретных ситуаций, метод ситуационного анализа) определяется как «метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов)» [15, с. 54]. Содержание данной технологии предполагает представление обучаемым учебного материала в виде микропроблем, решение которых через

совместную активную сотворческую деятельность будет способствовать приращению знаний. Основная идея кейс-метода – развитие способности прорабатывать различные проблемные ситуации, находить их решение, т. е. развивать навыки работы с информацией, а в условиях профессионального образования – с профессиональной информацией, что важно с точки зрения полноты профессиональной подготовки.

Примерная структура любого кейса включает в себя два основных блока: а) контекстные (ситуационные) компоненты: вымышленная или реальная ситуация, ее контекст и авторские комментарии, объясняющие все обстоятельства изучаемого события; б) внеконтекстные компоненты: вопросы и задания для анализа ситуации, приложения.

Многообразие видов кейсов, активизирующих учебный процесс, не позволяет на сегодняшний день представить исчерпывающую их классификацию. Наиболее значимыми основаниями для классификации обучающих кейсов, с нашей точки зрения, являются содержательные кейс-признаки. Например, «витальность» кейса: выделяют «мертвые» (содержащие исчерпывающую для решения кейса информацию) и «живые» (провоцирующие обучающихся на поиск дополнительной для решения информации) кейсы. Подвижность кейса повышает его мобильность, актуальность и легкость встраивания в образовательный процесс.

Еще один типологический кейс-признак – методические приемы, используемые в решении кейсов. По этому основанию выделяют учебные кейсы, решаемые методами инцидента, разбора деловой корреспонденции, ситуационного анализа, ситуационно-ролевых игр, игровым проектированием, дискуссией и пр. [15, с. 56]. Наиболее часто в профессиональном обучении психологии можно встретить ситуационные кейсы. Однако каждый из вышеперечисленных вариантов способен активировать различные индивидуально-типологические особенности обучающихся и их навыки.

Ценность кейс-метода как обучающего инструмента заключается не только в его широких возможностях тренировки учебных навыков и создания профессиональных установок, но и в его пластичности – возможности легко встраиваться в различные дисциплины, обладающие многозначностью решений и полисемантичностью научного поля, а также в возможности интеграции с другими методологическими приемами и техниками профессионального обучения.

В этой связи специфика психологической науки делает ее гармонично сочетаемой как с классическими кейс-технологиями,

так и с игровыми их вариациями. Так, психологическое познание требует погружения во внутренний мир личности, что невозможно без организации диалога, в том числе с самим собой – познаваемым и познающим. Диалог в психологическом знании неисчерпаем, глубинно персонифицирован и личностно индивидуализирован. И здесь принципы построения кейс-технологий через организацию размышления и углубление вопросов, синтеза познания и действия раскрывают этот аспект психологического познания.

Психологическое познание невозможно без сопряжения нынешнего – прошедшего – будущего как в объективном плане, так и в субъектном углублении, что требует умения практической ориентированности в проблемных учебных задачах и навыках сопоставления фактов.

Психологическое познание является образным, символическим, что требует не столько силы логического мышления и теоретического знания, сколько умения параллельного оценивания данных, интерактивных рефлексивных и ориентированных на принятие решений действий. Этот аспект психологического знания хорошо отрабатывается в игровых формах взаимодействия студентов.

Психологическое знание невозможно без личностных открытий – вторично выведенных из уже известных психологических закономерностей, – что ставит перед обучающимся особую познавательную задачу, разрешение которой возможно только через организацию в обучении диалога и самопознания. Максимальная самостоятельность в поиске решений, использование свободной мыслительной активности, отсутствие формализованных готовых ответов – это те принципы построения кейсов, которые работают на эту сторону психологической компетентности студентов.

Психика как специфический объект психологической науки заметна в себе, окружающих и жизненных ситуациях, как следствие, возникает феномен «слияния» реального и идеализированного, разделить которые не получится простым абстрагированием от личности, потребуются нестандартные методы обучения. Например, игры, в которых, с одной стороны, присутствует гипотетичность, некоторая условность рассматриваемой ситуации, с другой стороны – реальность.

В практике профессионального обучения, ориентируясь на реальное профессиональное поле проблемной ситуации (надсистему), играющий выполняет деятельность, связанную с решением конкретных профессиональных, часто нестандартных, задач.

Погружая студентов в игровое поле, мы учим их балансировать между реальностью и условностью, что и создает развивающий динамический эффект: развивается участник игры, запуская движение в самой игровой ситуации, к которой он возвращается после (рефлексия), усиливая собственные изменения.

Известно, что метод конкретных ситуаций (case-study) относится к неигровым имитационным интерактивным методам обучения. В то же время авторами постулируется промежуточное его положение между дискуссионными и игровыми методами, чем подчеркивается игровой потенциал кейса [15].

Сами игровые образовательные технологии достаточно прочно вошли в ряд обучающихся, развивающих, корректирующих педагогических средств. Построение обучения на основе игровых принципов расширяет возможности для совершенствования педагогического процесса: для поддержания интереса обучающихся к учебной деятельности, повышения мотивации, развития критического аналитического мышления, навыков принятия решений в условиях неопределенности, поиска нестандартных креативных решений в трудных ситуациях, развития навыков, востребованных современным рынком труда [9]. Игровые практики в образовании позволяют создавать и поддерживать единое проблемное поле участников, стимулировать межличностное диалогическое взаимодействие в рамках этого поля в системах «преподаватель – обучающийся», «обучающийся – обучающийся», организовывать работу в малых группах на основе кооперации и сотрудничества, в том числе в условиях дистанционного обучения [7], а также посредством игорerefлексии соотносить игровое происходящее с профессиональной реальностью [11].

Проработанность вопросов геймификации профессионального образования в литературе не обеспечивает ясности понимания игрового кейса. Его трактовка в научной литературе, да и в самой образовательной практике, недостаточно конкретизирована и представлена неоднозначно.

Так, ряд авторов под игровым кейсом понимают «интерактивное дидактическое средство активизации познавательной деятельности студентов, предусматривающее решение конкретной проблемной профессионально ориентированной ситуации, представленной в игровой форме» [18, с. 115]. Игровой кейс может быть представлен деловой игрой – поле, фишки, станции-задачи, последовательно подлежащие решению, или ролевой игрой – с распределением ролей и фиксированных правил взаи-

модействия в рамках роли [1; 2].

Возможности применения игрового кейса, так же как и его классической версии, разнообразны: обучающая и развивающая функции, диагностика и экспертиза образовательных результатов, проведение промежуточной аттестации студентов, внеурочная деятельность и др.

В целом игровой кейс большинством авторов представляется как классический кейс, дополненный игровой составляющей: либо участникам группы раздаются игровые роли, либо вводится составительный компонент. Как правило, игровая составляющая вводится в контекст кейса, в саму ситуацию.

Подобное представление игрового кейса нам видится неполным, поскольку не в полной мере использует потенциал игры в контексте образовательной среды. Так, Н. И. Шершек, выделяя в структуре игры горизонтальный и вертикальные уровни, подробно рассматривает их развивающую роль [17, с. 112]. Горизонтальный уровень представлен разворачиванием трех компонентов: вхождение в игру (становление игроком); освоение роли (быть игроком); проживание роли (изменение отношения игрока к миру). Полагаем, именно горизонтальный уровень актуализируется в игровом кейсе при внедрении игры в ситуационный его компонент.

Однако в таком варианте кейса игнорируется вертикальный уровень игры, важный в образовательных условиях. Актуализация вертикального уровня происходит через мотивационный компонент – изменяется и преобразуется ценностно-игровая система личности; компонент активности – развивает поведенческую и познавательную сферу человека; рефлексивный компонент – формирует навыки обратной связи, системную и предметную рефлексию [17, с. 113]. На наш взгляд, актуализация этого важного с точки зрения обучения уровня не всегда возможна в условиях задаваемой педагогом игровой ситуации и требует преобразования в другие игровые компоненты кейса.

Исходя из представленных выше структуры кейса и анализа литературных источников, можно увидеть, что модификация обучающего кейса в игровой кейс осуществляется через введение игровой составляющей в первые два компонента конфигурации кейса, тем самым мы получаем «ситуационный игровой кейс». Такой подход не является исчерпывающим. Он активизирует творческое начало педагога, предлагающего игровой формат кейса студентам, а творческую активность студентов помещает в ограничивающие заданные рамки.

В процессе обучения психологии, учитывая специфику науки, нам видится необ-

ходимым расширить границы продуктивной активности студентов через развертывание кейса в игровой формат самими студентами. Ниже представим обоснование и примеры игровых кейсов, используемых нами в обучении студентов-психологов.

Методология и методы исследования. В исследовании нами были использованы следующие теоретические методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы на предмет использования игрового кейса как обучающего инструмента; обобщение специфики психологического знания; обобщенный метод качественных структур (далее – ОМКС) И. Н. Калинаускаса – Б. В. Шмакова [12, с. 164].

Использование обобщенного метода качественных структур И. Н. Калинаускаса – Б. В. Шмакова позволило нам рассматривать игровой кейс как единое целое – синтез распределенных частей. Аксиома этого метода – возможность анализа любого целого по четырем аспектам: организация, связь, функционирование, координация.

Аспект организации задает структуру объекта, его «тело», систему с определенным и известным содержанием. *Аспект связи* позволяет понять, как целое связано с бо́льшим целым, со всем многообразием воздействий внешней среды или компонентами надсистемы. *Аспект функционирования* предполагает продукт, который способен выдать целое, полезность его функции для систем и надсистем, с которыми объект связан. *Аспект координации* подчиняется принципу единства, указывает на главное системное свойство объекта и дает возможность сопоставить с идеальным целым и точками исторических срезов.

Согласно ОМКС динамика целого происходит через точку координации, которая лежит за пределами этого целого, т. е. находится в надсистемах, которыми выступают реальные профессиональные ситуации, задаваемые студентам в процессе обучения.

Ход исследования включал определение на основе теоретического анализа литературы специфики использования кейсов в современной психолого-педагогической практике. Осуществлялся анализ сложившейся практики конструирования учебных игровых кейсов: оценка включенности игрового наполнения в структуру классического кейса и полноты актуализации игры в контексте профессионального обучения. Далее использовался метод качественных структур И. Н. Калинаускаса – Б. В. Шмакова, позволивший нам проанализировать игровой кейс по содержанию структурных компонентов и соотнести их с прикладными задачами подготовки будущих педагогов-психологов. На следующем этапе проводи-

лись конструирование игрового кейса путем обогащения игровым содержанием «внеконтекстных» его компонентов и анализ практики их использования в рамках профессионального обучения педагогов-психологов.

Основной материал исследования.

Воспользуемся методом качественных структур для раскрытия содержательной части игровых кейсов, используемых в подготовке психологов.

Аспект организации будет соотноситься с ситуационной составляющей игрового кейса. В традиционном кейсе игровая ситуация, как правило, заранее задается педагогом и ограничивается игровыми ролями, функциями, правилами. По сути, такой кейс представляет собой ролевую или деловую игру, предлагаемую участникам.

Аспекты связи и функционирования в игровом кейсе раскрываются в вопросах и заданиях, формулируемых педагогом для анализа ситуации. Аспект связи позволяет организовать познавательную активность участников. Аспект функционирования отслеживается через продукт, создаваемый студентами в рамках решения кейса, проявляясь в деятельности и личностной активности студентов. Здесь стоит отметить, что сам продукт, создаваемый участниками в ходе решения кейса, может носить игровой характер. Игровые возможности кейса, задаваемые аспектом связи и функционирования, как правило, в практике профессионального обучения не задействуются.

Координационный аспект в кейсе будет проявлен через рефлексивную деятельность (организованную в том числе через игровую форму), развивающую навыки построения продуктивного диалога, анализа проблемных ситуаций, нахождение инновационных идей в решении профессиональных задач. Через этот аспект и будет обеспечиваться надситуационный обучающий эффект игрового кейса.

Итак, анализ литературы показал, что большинство обучающих кейсов относятся к «ситуационным игровым кейсам», в которых игровая составляющая заранее задается педагогом. Такой кейс представляет собой деловую или ролевую игру, в которую включается студент, подчиняясь ее правилам, находясь в рамках заданной роли, ищет и предлагает решения кейсовых заданий.

Примером такого кейса, используемого в практике подготовки педагогов-психологов, может являться деловая игра «Психолого-педагогический консилиум». Кейс игры предполагает разрешение отдельных трудностей ученика определенного возраста при освоении основной образовательной программы с разработкой программы психолого-педагогического его сопровождения.

В игре студенты действуют и принимают решения в рамках заданных ролей – участников образовательного процесса: психолог, логопед, социальный педагог, классный руководитель, учитель-предметник и др. Как выше отмечалось, данный типичный кейс содержит игровую составляющую лишь как ситуационную задачу, и в этом мы видим ограничения использования подобных кейсов в учебном процессе. Игра, помещенная в «тело» кейса, используется здесь как способ организации познавательной активности студентов, при этом игнорируются другие ее возможности, связанные с формированием и отработкой прикладных компетенций студентов-психологов: нахождение адекватных прикладных инструментов решения трудностей клиентов, владение индивидуальными и групповыми методами организации психологической помощи и ряд других.

В этой связи нами в практике обучения психологов проектируются игровые кейсы, в которых игра является продуктом (результатом функционирования команды), достижением работы самих студентов в рамках решения кейсовой ситуации. Представим пример такого кейса – «Психолог в консультации».

Контекст ситуации. Ожидания клиента от психолога-консультанта могут быть различны. Клиент может ожидать, что психолог: а) решит его проблему; б) даст умный совет; в) поставит диагноз и подберет лекарство; г) сможет увидеть клиента «насквозь»; д) проявит сочувствие и жалость. Эти ожидания не являются верными. Психолог, находясь в этих ролях, не сможет помочь клиенту.

Задания к кейсу. 1. Проиллюстрируйте каждую из представленных ролей-функций: подберите метафору и русскую народную сказку, демонстрирующие некорректность позиции психолога в этих ролях. 2. С целью осознания ограничений заданных ролей-функций психолога сконструируйте игровое упражнение, используя принцип «доминирующего образа» (ведущую метафору). 3. Какова «правильная» роль (функция) психолога в психологической консультации? Также проиллюстрируйте ее через метафору и сказку.

Пример решения кейса студентами (варианта А): роль психолога – решение проблемы клиента.

Метафора: «Дает рыбу, а не удочку» (в правильном варианте – наоборот, психолог снабжает клиента удочкой).

Сказка: «Лиса и волк».

Игровое упражнение: двое участников группы, принимая на себя роль «клиента» и «психолога», формулируют для себя поло-

жительные и отрицательные стороны подобной роли, записывая каждую на отдельном листочке. Далее все участники садятся в круг и, «вылавливая» листочки, обоснованно пытаются определить, к кому относится «плюс» или «минус».

В представленном кейсе игровое содержание «рассеяно» по всему кейсу. В ситуации определены некоторые ролевые позиции, и организационно они задают границы познавательной активности студентов. Игровой компонент представлен в форме продукта деятельности студентов (игровое упражнение), в форме ассоциативных метафор и сказок, как результат работы с кейсом.

Такой игровой кейс, с нашей точки зрения, расширяет спектр развиваемых профессиональных компетенций студентов, помогая сфокусироваться именно на прикладных навыках, одновременно активизируя творческие и социально-психологические качества студентов-психологов.

Приведем пример еще одного игрового кейса с игровым вариантом решения – «Конфликт».

Контекст ситуации. Алена, ученица 7 класса, с начала учебного года стала объектом насмешек и унижений со стороны одноклассников. Все началось с того, что Алена после летних каникул стала носить очки. Одноклассники начали придираться к ее внешности, обзывать ее «очкариком», смеяться над ней на переменах и уроках. Приходя домой, Алена пыталась поговорить с мамой, но мама ссылалась на занятость. Алена отказалась носить очки и просила у мамы купить ей линзы или сделать операцию на улучшение зрения, объясняя, что ее называют «очкариком» и обижают в школе. Но мама ей отказала, сказав: «Не носишь...». Девочка стала замкнутой, раздражительной, стала прогуливать школу.

Задания к кейсу. 1. Назовите признаки, свидетельствующие о психологическом насилии над ребенком. 2. Объясните, какие из указанных действий более эффективны для оказания помощи девочке: научить «давать сдачи»; перевести в другой класс; обратиться к классному руководителю; поговорить с одноклассниками; оказывать эмоциональную поддержку и повышать самооценку девочки; найти увлекательные занятия. 3. Адаптируйте известную детскую игру «Да и нет не говорить, черный с белым не носить» для работы с классом и решения представленной проблемы.

Игровой компонент данного игрового кейса предусматривает моделирование (проектирование) какого-либо частного профессионального приема и позволяет оценить сформированность у студентов следующих компетенций: 1) понимание учета возраст-

ных особенностей при осуществлении профессиональных психологических действий и интервенций; 2) владение способами и приемами управления психическими процессами и состояниями в различных ситуациях профессионального психологического взаимодействия; 3) навыки осуществления рефлексивных действий в ходе оказания психологической помощи субъектам образовательных отношений.

В процессе работы с таким игровым кейсом мы помещаем студентов в игровое пространство символической профессиональной ситуации. Ситуационная «начинка» кейса условно может являться «не игровой», а вот задания к кейсу и их выполнение представляют собой переход в игровое пространство, самостоятельно воссоздаваемое студентами. В нем студенты получают навыки решения профессиональных задач и через рефлекссию переходят в модель реальной профессиональной деятельности. Направление «перехода», безусловно, задается преподавателем на этапе конструирования контекста кейса и заданий к нему, но игровое пространство моделируется самим студентом – субъектом учебной и одновременно профессиональной деятельности.

Думается, что такой подход к проектированию и работе с игровым кейсом согласуется с ведущим методологическим принципом – личностным, разработанным С. Л. Рубинштейном. Он рассматривал человека как «изменяющего мир своей деятельностью и одновременно создающего в

ходе этой деятельности соответствующие внутренние предпосылки, внутренние установки человека, его внутреннее отношение к миру» [14, с. 148].

Выводы исследования. Игровой кейс в процессе подготовки педагогов-психологов обладает большим обучающим потенциалом, не только способным формировать знаниевый компонент компетентности будущих профессионалов, но и направленным на развитие практических навыков студентов. Для усиления последних видится необходимым перенести игровой фокус кейса на внеконтекстные его компоненты, предполагающие самостоятельную разработку студентом игрового пространства или частного профессионального приема в игровом формате, что способно сместить акцент обучения на активную и разностороннюю отработку прикладных профессиональных навыков, активизируя творческие и социально-психологические качества студентов-психологов.

Представляется закономерным, что подобный формат игрового кейса в процессе обучения студентов дополнительно инициирует профессиональные трудности, связанные с неопределенностью и неструктурированностью алгоритмов оказания психологической помощи, что, в свою очередь, развивает у студентов-психологов устойчивость к неопределенности, умение нестандартно мыслить и моделировать малопредсказуемое будущее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова, М. М. Геймификация в действии: кейсы успешного использования игровых технологий в преподавании иностранных языков и культур / М. М. Белова // Языки. Культуры. Перевод : материалы XI Международного научно-образовательного форума молодых исследователей, Вологда, 11–15 сентября 2024 года. – Москва : Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, 2024. – С. 131–142. – EDN GCLIRJ.
2. Беседина, В. А. Применение метода игрофикации как способ решения кейс-задач / В. А. Беседина // Students research forum – 2022 : сборник статей II Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 18 октября 2022 года. – Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И. И.), 2022. – С. 65–72. – EDN KUBPCD.
3. Демидова, Н. Н. Кейс-стади: «Изучение случая» – технология инактивированного познания / Н. Н. Демидова, Г. С. Камерилова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2 (15). – С. 20. – EDN WNNBCZ.
4. Добротин, Д. Ю. Применение кейс-метода в обучении студентов педагогических вузов / Д. Ю. Добротин, И. Н. Добротина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2019. – № 1. – С. 62–70. – DOI: 10.18384/2310-7219-2019-1-62-70. – EDN MIVJYV.
5. Екимова, В. И. Кейс-метод в высшей школе: проблемы применения и оценки эффективности / В. И. Екимова // Современная зарубежная психология. – 2014. – Т. 3, № 1. – С. 86–97. – EDN SJHBSV.
6. Ивлева, М. Л. Особенности применения кейс-метода в курсе «Педагогика и психология высшей школы» для аспирантов / М. Л. Ивлева, Н. Р. Саенко // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2016. – Т. 10, № 2. – С. 59–67. – DOI: 10.12737/19549. – EDN ITOJGX.
7. Качимская, А. Ю. Содержание потенциала психологической безопасности педагогов в условиях дистанционного обучения / А. Ю. Качимская, Ю. В. Смык // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 1. – EDN HOYLZI.
8. Кейс-задача как инновационный способ подготовки будущих педагогов / И. Б. Бичева, А. В. Хижная, А. В. Емелина, Н. В. Баскакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-8. – С. 35–41. – EDN ZRMTNX.
9. Кобзева, Н. А. Edutainment как современная технология обучения / Н. А. Кобзева // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2, № 4. – С. 192–195. – EDN PYBDOR.

10. Конова, Е. А. Интерактивный метод оценки знаний на основе применения технологии case study / Е. А. Конова, Г. А. Поллак // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2013. – Т. 5, № 3. – С. 93–97. – EDN PHWJTM.
11. Лаптева, О. И. Развитие профессиональной компетентности в контексте игровых рефлексии / О. И. Лаптева // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 5 (30). – С. 51–53. – EDN OKAMVR.
12. Подяконова, А. С. Синтез научных понятий при помощи метода качественных структур (МКС) / А. С. Подяконова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 3. – С. 161–170. – EDN OYOKPH.
13. Роль кейс-метода в учебном процессе / А. В. Чурилов, С. А. Петренко, Д. В. Мирович [и др.] // Вестник неотложной и восстановительной хирургии. – 2016. – Т. 1, № 1. – С. 138–140. – EDN XICODJ.
14. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Питер, 2012. – 224 с. – EDN QYDXML.
15. Трапезникова, Т. Н. Новейшие педагогические технологии: кейс-метод (метод ситуационного анализа) / Т. Н. Трапезникова // Территория науки. – 2015. – № 5. – С. 52–59. – EDN WXXWSR.
16. Уколова, А. М. Кейс-метод как эффективный способ обучения в профессиональном обучении педагогов-дизайнеров / А. М. Уколова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2013. – № 23. – С. 80–84. – EDN RINNHV.
17. Шерешик, Н. Н. Психологические механизмы игры и особенности их функционирования в дидактических играх / Н. Н. Шерешик // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 5-2. – С. 111–114. – EDN YLFNSX.
18. Шихова, О. Ф. Активизация познавательной деятельности будущих педагогов на основе игровых кейсов / О. Ф. Шихова, Е. Н. Огорельцев // 21 век: фундаментальная наука и технологии : материалы XXXII международной научно-практической конференции, Bengaluru, 22–23 мая 2023 года. – Bengaluru : Pothi.com, 2023. – С. 115–118. – EDN BQZBSL.
19. Шкерина, Л. В. Диагностика профессиональных компетенций студентов на основе учебных кейсов / Л. В. Шкерина // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2012. – № 4. – С. 62–67. – EDN PVBFCF.
20. Guetterman, T. C. Two methodological approaches to the integration of mixed methods and case study designs: A systematic review / T. C. Guetterman, M. D. Fetters // American Behavioral Scientist. – 2018. – Vol. 62, no. 7. – P. 900–918. – DOI: 10.1177/0002764218772641.

REFERENCES

1. Belova, M. M. (2024). Geymifikatsiya v deystvii: keysy uspeshnogo ispol'zovaniya igrovyykh tekhnologiy v prepodavanii inostrannykh yazykov i kul'tur = Gamification in action: Cases of successful use of gaming technologies in teaching foreign languages and cultures. *Languages. Culture. Translation*, 131–142. Moscow: Lomonosov Moscow State University. EDN GCLIRJ.
2. Besedina, V. A. (2022). Primenenie metoda igrofikatsii kak sposob resheniya keys-zadach = Using the gamification method as a way to solve case problems. *Students research forum – 2022*, 65–72. Petrozavodsk: International Center for Scientific Partnership “New Science” (IP Ivanovskaya I. I.). EDN KUBPCD.
3. Demidova, N. N., Kamerilova, G. S. (2016). Keys-stadi: «Izuchenie sluchaya» – tekhnologiya inaktivirovannogo poznaniya = Case study: “Case study” – technology of inactivated cognition. *Bulletin of Mininsky University*, 2(15), 20. EDN WHHBCZ.
4. Dobrotin, D. Yu., Dobrotina, I. N. (2019). Primenenie keys-metoda v obuchenii studentov pedagogicheskikh vuzov = Application of the case method in teaching students of pedagogical universities. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*, 1, 62–70. DOI: 10.18384/2310-7219-2019-1-62-70. EDN MIVJYV.
5. Ekimova, V. I. (2014). Keys-metod v vysshey shkole: problemy primeneniya i otsenki effektivnosti = The case method in higher education: Problems of application and evaluation of effectiveness. *Modern Foreign Psychology*, 3(1), 86–97. EDN SJHBSV.
6. Ivleva, M. L., Saenko, N. R. (2016). Osobennosti primeneniya keys-metoda v kurse «Pedagogika i psikhologiya vysshey shkoly» dlya aspirantov = The specifics of using the case method in the course “Pedagogy and Psychology of Higher Education” for graduate students. *Bulletin of the Association of Universities of Tourism and Service*, 10(2), 59–67. DOI: 10.12737/19549. EDN ITOJGX.
7. Kachinskaya, A. Yu., Smyk, Ju. V. (2021). Soderzhanie potentsiala psikhologicheskoy bezopasnosti pedagogov v usloviyakh distantsionnogo obucheniya = The content of the potential of psychological safety of teachers in the context of distance learning. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 9(1). EDN HOYLZI.
8. Bicheva, I. B., Khizhnaya, A. V., Emelina, A. V., Baskakova, N. V. (2017). Keys-zadacha kak innovatsionnyy sposob podgotovki budushchikh pedagogov = Case task as an innovative way to train future teachers. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 56-8, 35–41. EDN ZRMTNX.
9. Kobzeva, N. A. (2012). Edutainment kak sovremennaya tekhnologiya obucheniya = Edutainment as a modern learning technology. *Yaroslav Pedagogical Bulletin*, 2(4), 192–195. EDN PYBDOR.
10. Konova, E. A., Pollak, G. A. (2013). Interaktivnyy metod otsenki znaniy na osnove primeneniya tekhnologii case study = Interactive method of knowledge assessment based on the use of case study technology. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences*, 5(3), 93–97. EDN PHWJTM.
11. Lapteva, O. I. (2011). Razvitie professional'noy kompetentnosti v kontekste igrorefleksii = Development of professional competence in the context of game reflection. *The World of Science, Culture and Education*, 5(30), 51–53. EDN OKAMVR.
12. Podyakonova, A. S. (2012). Sintez nauchnykh ponyatiy pri pomoshchi metoda kachestvennykh struktur (MKS) = Synthesis of scientific concepts using the Qualitative Structures Method (QMS). *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 3, 161–170. EDN OYOKPH.

13. Churilov, A. V., Petrenko, S. A., Mirovich, D. V. et al. (2016). Rol' keys-metoda v uchebnom protsesse = The role of the case method in the educational process. *Bulletin of Emergency and Reconstructive Surgery*, 1(1), 138–140. EDN XICODJ.
14. Rubinshteyn, S. L. (2012). Chelovek i mir = Man and the world. Moscow: Piter Publishing House, 224 p. EDN QYDXML.
15. Trapeznikova, T. N. (2015). Noveyshie pedagogicheskie tekhnologii: keys-metod (metod situatsionnogo analiza) = The latest pedagogical technologies: Case method (situational analysis method). *The Territory of Science*, 5, 52–59. EDN WWXWSR.
16. Ukolova, A. M. (2013). Keys-metod kak effektivnyy sposob obucheniya v professional'nom obuchenii pedagogov-dizaynerov = The case method as an effective way of teaching in the professional training of design teachers. *Problems and Prospects of Education Development in Russia*, 23, 80–84. EDN RINNHHV.
17. Shereshik, N. N. (2017). Psikhologicheskie mekhanizmy igry i osobennosti ikh funktsionirovaniya v didakticheskikh igrakh = Psychological mechanisms of the game and the features of their functioning in the didactic games. *Actual Problems of Humanities and Natural Sciences*, 5-2, 111–114. EDN YLFNSX.
18. Shikhova, O. F., Ogoreltsev, E. N. (2023). Aktivizatsiya poznavatel'noy deyatel'nosti budushchikh pedagogov na osnove igrovyykh keysov = Activation of cognitive activity of future teachers based on game cases. *21st century: Fundamental science and technology*, 115–118. Bengaluru: Pothi.com. EDN BQZBSL.
19. Shkerina, L. V. (2012). Diagnostika professional'nykh kompetentsiy studentov na osnove uchebnykh keysov = Diagnosis of students' professional competencies based on study cases. *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev (Bulletin of KSPU)*, 4, 62–67. EDN PVBFCF.
20. Guetterman, T. C., Fetters, M. D. (2018). Two methodological approaches to the integration of mixed methods and case study designs: A systematic review. *American Behavioral Scientist*, 62(7), 900–918. DOI: 10.1177/0002764218772641.

УДК 379.835
ББК 442.058.582

ГРНТИ 14.07.01

Код ВАК 5.8.1

Савва Ксения Михайловна,

SPIN-код: 7818-9094

старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: kseniya-savva@yandex.ru

Коротун Анна Валериановна,

SPIN-код: 9653-9815

кандидат педагогических наук, доцент, директор института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: korotun83@bk.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ВОЖАТЫХ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детский оздоровительный лагерь; детский отдых; профессиональная подготовка вожатых; вожатые; родители; взаимодействие с родителями; этапы взаимодействия; типы взаимодействия; педагогическое взаимодействие

АННОТАЦИЯ. Актуальность исследования обусловлена социальным заказом, а также требованиями к профессиональной подготовке будущих вожатых, планирующих работу в детских оздоровительных лагерях. Целью исследования является определение готовности вожатых детских оздоровительных лагерей к взаимодействию с родителями (законными представителями) детей и подростков, отдыхающих в лагере. В статье рассматривается проблема взаимодействия вожатых детских оздоровительных лагерей с родителями, анализируются источники, касающиеся процесса педагогического взаимодействия родителей и вожатых, работающих в детских оздоровительных лагерях, дается характеристика типов взаимодействия субъектов воспитательного процесса. Представлены результаты анкетирования вожатых, работавших в детских оздоровительных лагерях в период летней оздоровительной кампании 2024 г. (студенты ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», ГАПОУ СО «Свердловский областной педагогический колледж», представители студенческих педагогических отрядов Молодежной общероссийской общественной организации «Российские студенческие отряды», Молодежной общественной организации «Свердловский областной студенческий отряд», Областной студенческий педагогический отряд «Пламенный») (n = 345). Исследование подчеркивает важность понимания сущности взаимодействия всех субъектов воспитательного процесса для максимальной эффективности взаимодействия в период пребывания ребенка в лагере.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено при поддержке научно-методического центра сопровождения педагогических работников ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» в рамках реализации университетского гранта «Научно-методическое сопровождение подготовки вожатых для взаимодействия с родителями детей в оздоровительном лагере» по направлению работы «Психолого-педагогические методы и методики эффективного взаимодействия педагога с семьей обучающегося».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Савва, К. М. Профессиональная подготовка вожатых к взаимодействию с родителями воспитанников в детском оздоровительном лагере / К. М. Савва, А. В. Коротун. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 330–339.

Savva Ksenia Mikhailovna,

Senior Lecturer of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Korotun Anna Valerianovna,

Candidate of Pedagogy sciences, Associate Professor, Director of Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PROFESSIONAL TRAINING OF COUNSELORS FOR INTERACTION WITH PARENTS OF PUPILS IN A CHILDREN'S HEALTH CAMP

KEYWORDS: children's health camp; children's recreation; professional training of counselors; counselors; parents; interaction with parents; stages of interaction; types of interaction; pedagogical interaction

ABSTRACT. The relevance of the study is determined by the social order, as well as the requirements for the professional training of future counselors planning to work in children's health camps. The purpose of the study is to determine the readiness of counselors of children's health camps to interact with parents (legal representatives) of children and adolescents vacationing in the camp. The article examines the problem of interaction between counselors of children's health camps with parents, analyzes sources related to the process of pedagogical interaction between parents and counselors working in children's health camps,

and describes the types of interaction between subjects of the educational process. The results of a survey of counselors working in children's health camps during the summer wellness campaign in 2024 are presented (students of the Ural State Pedagogical University, the Sverdlovsk Regional Pedagogical College, representatives of student teaching groups of the Youth All-Russian Public Organization Russian Student Groups, the Youth Public Organization Sverdlovsk Regional Student Group Regional student teaching group "Flame") (n = 345). The study highlights the importance of understanding the essence of interaction between all subjects of the educational process in order to maximize the effectiveness of interaction during the child's stay in the camp.

ACKNOWLEDGEMENTS: The research was carried out with the support of the scientific and methodological support center for teaching staff of the Ural State Pedagogical University within the framework of the university grant "Scientific and methodological support for the training of counselors for interaction with parents of children in a health camp" in the field of "Psychological and pedagogical methods and methods of effective interaction between a teacher and a student's family".

FOR CITATION: Savva, K. M., Korotun, A. V. (2025). Professional Training of Counselors for Interaction with Parents of Pupils in a Children's Health Camp. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 330–339.

Проблема и ее актуальность. В настоящее время подготовке вожатых уделяется большое внимание, она является одной из составляющих «Ядра педагогического образования», регламентирующего обязательную часть образовательных программ высшего образования для подготовки студентов педагогических направлений, в том числе прохождение будущими педагогами производственной практики (Педагогической (вожатской) практики). Письмо Министерства образования и науки РФ от 08.08.2017 № ТС-56/09 «О включении программы в основные профессиональные образовательные программы» закрепляет необходимость внедрения модуля или дисциплины «Основы вожатской деятельности» в учебные планы педагогических направлений подготовки бакалавриата (44.03.01 – Педагогическое образование; 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [8]. В связи с этим в течение 5 лет более 500 студентов второго курса ежегодно выходят на практику в детские оздоровительные лагеря г. Екатеринбурга и Свердловской области.

Руководители детских оздоровительных лагерей, принимающих студентов на вожатскую практику, заинтересованы в подготовленных, компетентных вожатых, обладающих высоким уровнем профессиональной культуры. В 2018 г. приказом Министерства труда и социальной защиты был утвержден профессиональный стандарт «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)», который предъявляет ряд требований к знаниям нормативных документов в сфере отдыха и оздоровления детей, умениям применять технологии работы с временным детским коллективом, учитывая возрастные и индивидуальные особенности воспитанников коллектива, осуществлять планирование и анализ педагогической деятельности в период реализации смены в

рамках летней оздоровительной кампании [6]. Взаимодействие с родителями является одним из направлений трудовой деятельности педагогического персонала детского оздоровительного лагеря. Общение с родителями может осуществляться при личной встрече, а также посредством социальных сетей. Глава города Екатеринбурга А. В. Орлов в своем телеграмм-канале перед летней оздоровительной кампанией 2024 г. указал, что для взаимодействия вожатых, воспитателей и родителей в отрядах будут созданы чаты в мессенджерах – это подчеркивает, что взаимодействие с родителями является неотъемлемой частью работы вожатого в детском оздоровительном лагере¹. В период прохождения вожатской практики происходит полное погружение студентов-практикантов в педагогическую деятельность, в ходе которой впервые осуществляется взаимодействие с родительской общественностью детей – участников смен.

Студенты, проходящие производственную практику (педагогическую) в детских оздоровительных лагерях, говорят о возникающих затруднениях при взаимодействии с родительской общественностью в период смены, что снижает эффективность коммуникации между родителем и вожатым. В связи с этим также наблюдается повышение недоверия родителей к детским оздоровительным лагерям, которые ссылаются на некомпетентный и низкоквалифицированный персонал учреждения.

Л. И. Сигитова определила направления взаимодействия вожатого с родителями: информирование родителей об условиях пребывания детей в лагере (осуществляется до начала смены в лагере и при знакомстве), организация бесед и консультаций по телефону и в дни посещения родителей, а также получение обратной связи по

¹ Глава Екатеринбурга Алексей Орлов. Официальный телеграм-канал Главы Екатеринбурга Алексея Валерьевича Орлова. URL: <https://t.me/glavaekbofficial/> 1644 (дата обращения: 25.05.2024).

итогах проведенной смены в лагере [13].

Для подготовки вожатых разработаны и внедрены в практическую дельность различные научно-методические и учебно-методические материалы. Проблемами подготовки вожатских кадров к профессиональной деятельности в детских оздоровительных лагерях занимались М. М. Борисова, К. В. Дрозд, Н. Н. Илюшина, А. А. Козлова, Г. Г. Кругликова, М. П. Кулаченко, Б. В. Куприянов, Г. Р. Линкер, Н. П. Павлова, М. Е. Сысоева, Т. Н. Щербакова и др. Методические рекомендации и учебно-методические пособия для вожатых по работе в детских оздоровительных лагерях разрабатывались М. Д. Батаевой, Т. Н. Владимировой, Е. А. Левановой, Н. Ю. Лесконого, Т. Н. Сахаровой, Г. С. Суховейко и др. Несмотря на ценность и необходимость существующих материалов, направленных на подготовку вожатых к профессиональной деятельности, в большинстве из них нет информации о специфике подготовки будущих вожатых к взаимодействию с родителями в детских оздоровительных лагерях. Следовательно, становится очевидной недостаточная разработанность указанной проблемы как на теоретическом, так и на практическом уровне.

Целью исследования является определение готовности вожатых детских оздоровительных лагерей к взаимодействию с родителями (законными представителями) детей и подростков, отдыхающих в лагере.

В педагогическом словаре Г. М. Коджаспировой и А. К. Коджаспирова понятие «взаимодействие» представлено следующим образом: «это особая форма связи между участниками образовательного процесса. Предполагает взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностиной сферы участников образовательного процесса; их координацию и гармонизацию; личностный контакт воспитателя и воспитанников, случайный или преднамеренный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. Педагогическое взаимодействие может проявляться в виде сотрудничества и в виде соперничества» [4, с. 44].

По мнению А. П. Панфиловой и А. В. Долматова, взаимодействие является комплексом компонентов: действующий субъект, субъект или объект (с кем осуществляется взаимодействие или на кого направлено воздействие), методологический и дидактико-методический инструментарий, а также совокупный результат осуществленных действий [10].

И. А. Колесникова представляет взаи-

модействие как одну из фундаментальных философских категорий, отражающих взаимоотношенные процессы воздействия различных объектов друг на друга [5].

М. Г. Худенева понимает под взаимодействием педагога с другими субъектами образовательного процесса «такую организацию педагогического процесса, при котором происходит осуществление именно совместной деятельности, а также общения субъектов образовательного процесса, участников образовательного процесса, участников образовательных отношений, включая и другие взаимодействующие стороны, их взаимоотношения, направленные на развитие детского коллектива, реализацию его воспитательного потенциала [14, с. 135].

М. В. Александрова отождествляет понятие взаимодействия с коммуникацией [1]. В работах И. Л. Чищевой также сравниваются понятия «взаимодействие» и «коммуникация» и указывается отличие в соотношении содержательно-информационного и ценностного приоритетов. В процессе педагогического взаимодействия коммуникация обеспечивает целенаправленную передачу и восприятие информации. Общение наполняет обмен учебной и иной информацией человеческими ценностями и смыслами [15].

Основываясь на указанных выше определениях понятия взаимодействия, представим определение понятия «взаимодействие вожатых с родителями» – это особая форма отношений между вожатым и родителей, основанная на методах, технологиях и приемах воздействия друг на друга, что порождает их совместную связь, имеющую определенную цель дальнейших действий.

А. А. Буянова и коллектив авторов предлагают три этапа, которые помогают установить между сотрудниками детского оздоровительного лагеря и родителями, чьи дети отдыхают в детском лагере, полноценные отношения, основанные на доверии и позитивном настрое¹.

Этап «знакомство»: представление вожатых, которые будут работать с детьми, получение родителями информации о реализуемых программах воспитательной работы, программе смены, запланированных мероприятиях, ресурсной базе учреждения и др. В то же время вожатому необходимо получить информацию о семье, ее воспитательном потенциале. На данном этапе необходимо понять воспитательные возможности каждой из сторон, а также готовность к взаимодействию.

¹ Буянова А. А. Методические рекомендации по взаимодействию образовательной организации и родителей в процессе реализации рабочей программы воспитания. URL: <https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/d9e/39dzoqmg3ctw8jro26ow6105szluwn01.pdf> (дата обращения: 01.04.2025).

Этап «планирование совместных действий»: определяются формы, способы, смыслы взаимодействия вожатого с родителями. На данном этапе озвучиваются цели взаимодействия каждой из сторон. Как указывают авторы, организации и семье важно найти баланс интересов и возможностей, понять потенциал обеих сторон, сформировать чувство общей, разделенной ответственности за процесс воспитания ребенка.

Относительно детского оздоровительного лагеря в связи с удаленностью учреждения формы работы с родителями будут носить дистанционный характер: сообщения в онлайн-чатах, телефонные звонки, видеоконференции и др.

Этап «непосредственно взаимодействие»: обуславливается взаимным желанием и готовностью родителей и вожатого реализовывать намеченный план действий, желанием сотрудничества с целью реализации поставленных целей. Данный этап предполагает заинтересованное участие обеих сторон в воспитательном процессе, оказывающем влияние на личность ребенка.

Е. Н. Кролевецкая, И. Ф. Исаев и Ф. И. Собянин определяют 8 типов взаимодействия: самоутверждение, руководство, использование, соперничество, соглашение, диалог (полилог), наставничество (опека), сотрудничество (партнерство) [7].

Рассмотрим представленные типы взаимодействия применительно к взаимодействию вожатого детского оздоровительного лагеря с родителями.

Самоутверждение как тип взаимодействия представляет собой правление индивидуализма и эгоистических направленностей как вожатого, так и родителя. В ходе взаимодействия одна из сторон может прибегать к обесцениванию другой стороны, приписывать завышенные требования, а также оскорблять и грубить. Примером такого типа взаимодействия могут быть обвинения родителями вожатого в некомпетентности, в недостаточном внимании к конкретному ребенку в период смены.

Тип «руководство» предполагает осознание позиций вожатого и родителя как управляющей и управляемой стороны. Данный тип соответствует субъект-объектному типу отношений. Инициатива в данной ситуации будет исходить от одной из сторон, вторая сторона может выступать как исполнитель. Общность целей в таком взаимодействии может отсутствовать.

Тип «использование» предполагает приоритет собственных интересов над интересами другой стороны взаимодействия. Взаимодействие предполагает преследование собственных целей, манипуляцию другой стороной для достижения данной цели.

Так могут проявляться инициатива вожатого и его просьбы к родителям поговорить с ребенком о негативном поведении.

Соперничество как тип взаимодействия вожатого с родителями предполагает единую цель у сторон, но взаимоисключает совместную деятельность по достижению цели. Приоритетом являются собственные потребности, которые могут достигаться за счет принадлежности к какой-либо группе, имеющей привилегированные условия. Соперничество может проявляться в разных взглядах на процесс воспитания и отдыха ребенка в детском лагере либо на позицию ребенка в отряде.

Тип «соглашение» – это тип взаимодействия, при котором стороны имеют общую договоренность, условия этого взаимодействия учитывают интересы как вожатого, так и родителей. Например, вожатый и родители обсуждают возможность ребенком прочтения книги, которую задали на лето в школе.

Тип «диалог» предполагает тесный контакт между родителями и вожатым, в ходе взаимодействия осуществляется принятие позиции партнера, отсутствует предвзятость. Каждая из сторон демонстрирует чуткость, доверительность, открытость друг другу. Родители и вожатые обмениваются мнениями, методами воздействия на ребенка в период адаптации его к детскому лагерю.

Наставничество предполагает взаимодействие одной более компетентной стороны с другой. Данный тип характеризуется готовностью сторон к взаимодействию, но с признанием уникальности, уверенности и зависимости от другой стороны. Такой тип взаимодействия характерен для вожатых, не имеющих опыта работы. Вожатые могут обращаться к родителям за советом по воспитанию или преодолению трудностей с ребенком.

Последним типом является «сотрудничество» или «партнерство: совместное определение целей и их реализация, ценность взаимообмена информацией и обратной связи, а также рефлексивная составляющая. Сотрудничество является наилучшим типом взаимодействия вожатого с родителями. Д. А. Белухин утверждает, что партнерство относится к принципам педагогического взаимодействия, наряду с гуманистической направленностью, творчеством, опережающим характером педагогической деятельности, эмоциональной вовлеченностью и психотерапевтическим характером взаимодействия [2].

Взаимодействие между вожатым может носить директивный и недирективный характер. Директивное взаимодействие предполагает наличие инструкций или команд,

ясности, краткости и умения давать конструктивную обратную связь. Важнейшие условия успешной директивной коммуникации – внимательное слушание и задавание уточняющих вопросов.

Говоря про недирективный подход во взаимодействии с родителями, обратимся к понятию И. А. Макаровой и П. А. Кriuлиной: «это особое отношение к человеку, его уникальному внутреннему миру, дающее возможность ощутить собственную ценность. Педагог предоставляет родителям право выбора, учитывая их интересы и потребности; рассматривает как равноценных партнеров; уважает в каждом человеке его право на индивидуальную точку зрения, на самостоятельный выбор в рамках принятых форм поведения» [9, с. 41].

Недирективный подход помогает расположить стороны взаимодействия друг к другу, в ходе чего реализуются принципы сотрудничества и сотворчества, отношения между вожатым и родителем выходят на субъект-субъектный уровень.

Методология исследования. Я. А. Плачкова и Ю. В. Толмачева утверждают, что в настоящее время существует ряд фактов, которые негативно влияют на гармонизацию взаимодействия с родителями [11]. В-первых, отсутствие времени родителей на взаимодействие с вожатыми: «Я оплатил путевку в лагерь, а вы занимаетесь воспитанием и организацией досуга». Это связано с культурно-историческими установками: продолжительное время государство выдвигало на первый план задачи повышения производства и развития общества, отодвинув ценность семьи и семейного воспитания на второй план. Воспитательная функция была переложена на общественные организации и государственный сектор. Такая позиция наблюдается и в настоящее время.

Во-вторых, подорвано доверие к образовательным и воспитательным организациям, работающему в них персоналу, в том числе к детским оздоровительным лагерям и вожатским кадрам. Родители не удовлетворены воспитательной деятельностью, реализуемой в учреждениях. Также негативные ситуации, освещенные в СМИ, подрывают авторитет детских лагерей и вожатых, которые в них работают, создавая негативный образ сферы в целом.

В-третьих, вожатые и родители не всегда являются единомышленниками, а зачастую могут быть и оппонентами в моментах воспитания. Родители и вожатые могут иметь разные взгляды на воспитательный процесс. Например, в детском оздоровительном лагере могут реализовываться тематические смены, тематику которых могут

не разделять родители [8].

В-четвертых, высокая эмоциональность взаимодействующих сторон может стать препятствием для взаимодействия. Стресс, разочарование или недовольство могут усиливать конфликтную ситуацию между вожатым и родителями [9].

В-пятых, если родители взаимодействуют с вожатыми, то инициатива зачастую исходит от вожатых [8].

С данными трудностями сталкиваются подавляющая часть вожатых детских оздоровительных лагерей и другие педагогические работники образовательных организаций.

Основной материал исследования.

Исследование проводилось среди вожатых, работающих в детских оздоровительных лагерях г. Екатеринбурга и Свердловской области. Вожатыми были студенты ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», ГАПОУ СО «Свердловский областной педагогический колледж», представители студенческих педагогических отрядов Молодежной общероссийской общественной организации «Российские студенческие отряды», Молодежной общественной организации «Свердловский областной студенческий отряд», Областной студенческий педагогический отряд «Пламенный» (n = 345). Возраст респондентов – от 18 до 26 лет, все имеют опыт работы в детских оздоровительных лагерях не менее одной смены, большинство респондентов вожатых в возрасте от 18 до 20 лет, чуть меньше среди опрошенных вожатых в возрасте от 20 до 23 лет. Подавляющее большинство принявших участие в онлайн-опросе вожатых женского пола, кроме этого, большая часть опрошенных являются студентами, проходившими летнюю вожатскую практику, другая группа респондентов – представители студенческого педагогического отряда. Целью опроса было выявление особенностей взаимодействия вожатых детских оздоровительных лагерей с родителями и затруднений взаимодействия с родителями у вожатых.

Опрос состоял из паспорттики и 10 вопросов. Первый вопрос определял наличие персонального взаимодействия вожатых с родителями. Более 84% опрошенных вожатых отметили, что персонально общались с родителями детей во время работы в лагере. Это отмечается в связи с тем, что зачастую вожатый является связующим звеном между родителями и ребенком, а также родителем и администрацией лагеря.

Второй вопрос указывал на инициаторов взаимодействия в период нахождения детей в детском лагере. Опрошенные отметили, что зачастую инициатором взаимодействия выступали родители детей. Вари-

ант ответа «вожатые и воспитатели отряда»
как инициаторы взаимодействия был вы-

бран у 25,7% опрошенных вожатых (табл. 1).

Таблица 1

**Ответы на вопрос «Какая из сторон
зачастую является инициатором взаимодействия?»**

Сторона взаимодействия	Доля (%)
Вожатые и воспитатели отряда	25,7
Родители	68,5
Администрация лагеря	2,9
Другое	2,9

Третий вопрос опроса определял, каким образом чаще всего происходило взаимодействие между вожатыми и родителями. Респонденты могли выбрать несколько вариантов ответа на данный вопрос. Вожатые, отвечая на вопрос о том, как именно осу-

ществлялось взаимодействие с родителями чаще, выбирали варианты ответа «личное взаимодействие по телефону» – 84,5%, «личное очное взаимодействие» – 55%, «сообщение в групповом чате отряда / лагеря» – 52,3% (табл. 2).

Таблица 2

Способы взаимодействия вожатого и родителей в период смены

Как именно осуществлялось взаимодействие с родителями?	Доля (%)
Личное очное взаимодействие	55
Очное групповое (родительские собрания, родительские клубы и т. д.)	4,4
Личное взаимодействие по телефону	84,5
Личное общение в социальных сетях или мессенджерах	83
Сообщение в групповом чате отряда / лагеря	52,3
Другое	1,8

Выбор данных вариантов ответа связан с удаленностью расположения детского оздоровительного лагеря, не повсеместным покрытием оператора мобильной связи и интернета, графиком работы вожатого и санитарными нормами, действующими в детских оздоровительных лагерях.

При оценивании опрошенными вожатыми различных вариантов взаимодействия с родителями были получены следу-

ющие оценки эффективности: наиболее эффективный способ взаимодействия, по мнению опрошенных, – «личное очное взаимодействие» (84%), малоэффективные – «очное групповое» и «сообщение в групповом чате отряда / лагеря». Вариант взаимодействия «очное групповое – родительские собрания, родительские клубы и др.» был оценен как неэффективный 21,6% среди опрошенных вожатых (рис. 1).

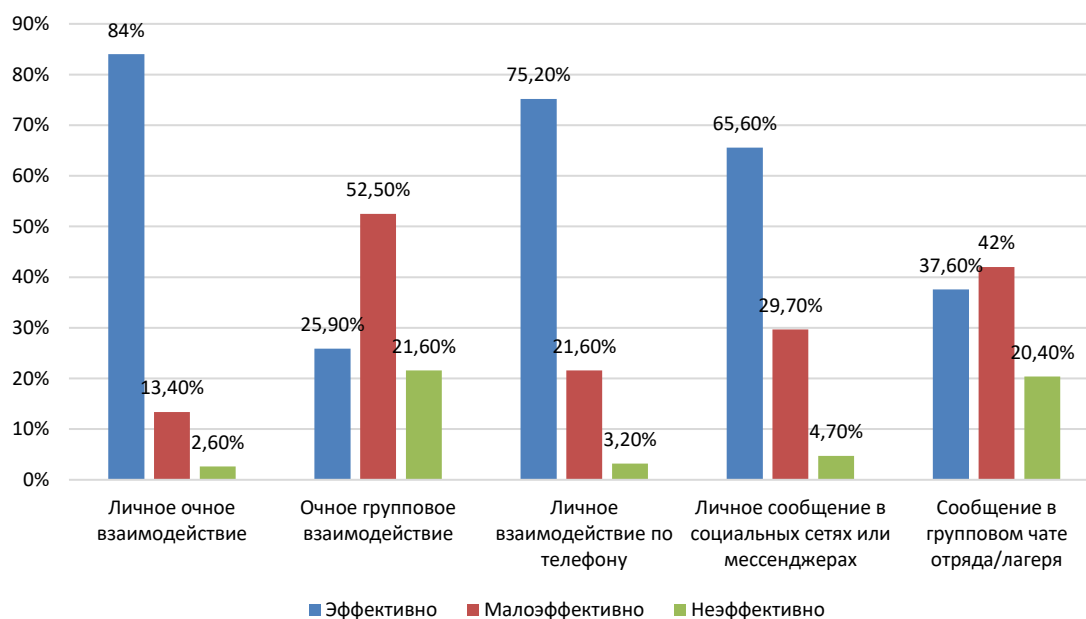


Рис. 1. Эффективность различных форм взаимодействия родителей и педагогических работников детского лагеря

Следующий вопрос был направлен на выявление причин взаимодействия вожатого-

го с родителями, результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Причины взаимодействия вожатого с родителями

Повод для взаимодействия с родителями	Доля (%)
Неудовлетворенность родителей оказанием услуг	27,7
Неудовлетворительное поведение ребенка	57,4
Отсутствие связи родителей с ребенком, отсутствие информации о жизнедеятельности ребенка в лагере	67,1
Состояние здоровья ребенка	63
Успехи ребенка во время смены	29,7
Другое	5

В своих ответах вожатые отметили наиболее частые поводы, по которым они взаимодействовали с родителями детей, чаще это относилось к таким вопросам, как «отсутствие связи родителей с ребенком, отсутствие информации о жизнедеятельности ребенка в лагере» (67,1%), «состояние

здоровья ребенка» (63%), на третьем месте – «неудовлетворительное поведение ребенка» (57,4%).

Следующий вопрос был направлен на выявление возникающих трудностей, с которыми сталкивались вожатые в период взаимодействия с родителями (табл. 4).

Таблица 4

Трудности взаимодействия вожатых с родителями

Трудности во взаимодействии с родителями	Доля (%)
Не сталкивался	29,4
Только технические трудности (отсутствие мобильной связи)	15,2
Отсутствие желания родителей быть участниками воспитательного процесса	8,5
Неспособность родителей правильно передавать информацию или утаивание информации о ребенке	14,6
Высокая эмоциональность (агрессивность) родителей	29,2
Трудности у вожатого в передаче информации родителям, сложности в построении диалога	1,5
Другое	3,2

Опрошенные вожатые во время своей работы чаще сталкивались со следующими трудностями: «высокая эмоциональность (агрессивность) родителей» (29,2% опрошенных). При этом 29,4% отметили, что во время их работы в детском оздоровительном лагере не пришлось сталкиваться с трудностями во взаимодействии с родителями. Отсутствие мобильной связи как трудность была выбрана 15,2% опрошенных вожатых. Ответы из категории «другое» также демонстрировали различные трудности, к которым можно отнести: «все выше-

перечисленное» – 1% опрошенных, «неспособность родителей правильно передавать информацию, утаивание важной информации о ребенке» – 0,75%.

Вопрос о темах, которые наиболее затруднительны для вожатых, позволял дать несколько вариантов. У опрошенных вожатых во время работы в лагере вызвало затруднение во взаимодействии с родителями детей следующее: обсуждение вопросов «о поведении ребенка» – 48,2%, «о взаимодействии ребенка со сверстниками» – 34% (табл. 5).

Таблица 5

Наиболее сложные темы для взаимодействия вожатых с родителями

Темы, вызвавшие наибольшее затруднение	Доля (%)
О поведении ребенка	48,2
О состоянии здоровья ребенка	16,9
Передача общей информации о конкретном ребенке	16,3
Передача общей информации о жизнедеятельности отряда	8
О взаимодействии ребенка со сверстниками	34
Любое взаимодействие с родителем вызывает затруднения (стараюсь избегать его)	9,5
Другое	5

Также вариант ответа «другое» в 3,47% случаев демонстрировал ответ «ничего не вызывало затруднений».

Следующий вопрос – «Случались ли ситуации, когда Вы не могли наладить диалог с родителями?». Почти половина опрошен-

ных вожатых (48,7%) отметили, что у них были ситуации недопонимания с родителями детей, но их удавалось разрешить, лишь 9% опрошенных вожатых отметили, что возникали ситуации, когда взаимодействие с родителями не удавалось выстроить (рис. 2).



Рис. 2. Ситуации, когда не удавалось наладить взаимодействие вожатого и родителя

Следующий вопрос демонстрировал необходимые навыки вожатых, которые

важны в выстраивании взаимодействия вожатых с родителями (табл. 6).

Таблица 6

Необходимые навыки для вожатых

Умения и навыки, важные при выстраивании эффективного взаимодействия с родителями	Доля (%)
Умение достоверно и лаконично доносить необходимую информацию до родителя	90,1
Умение контролировать свои эмоции	81,9
Умения встать на сторону родителя и поддержать его	30,9
Умение строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей и их родителей, половозрастных и индивидуальных особенностей	66,2
Умение находить ценностный аспект взаимодействия с детьми и их родителями и обеспечивать его понимание и переживание	52,5
Умение помогать детям и их родителям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях	58,6
Другое	0,6

По мнению опрошенных вожатых, вожатым и воспитателям детского оздоровительного лагеря следует обладать такими умениями и навыками, как «умение достоверно и лаконично доносить необходимую информацию до родителя» (90,1%), «умение контролировать свои эмоции» (81,9%), а также «умение строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей и их родителей, половозрастных и индивидуальных особенностей» (66,2%).

Последний вопрос был открытым и давал возможность собрать мнения вожатых о том, что, на их взгляд, может способствовать повышению качества взаимодействия вожатых и родителей. Наиболее часто встречающиеся ответы, а также наиболее значимые, на наш взгляд, были следующие предложения:

– Подготовка вожатых к взаимодействию с родителями: мастер-классы, тренинги, обсуждение кейсов.

– Работа с самими родителями детей со стороны педагогических работников дет-

ского оздоровительного лагеря, знакомство родителей с вожатыми, учитывать мнения родителей о программе и условиях пребывания детей, давать оценку работы вожатого, участие родителей в организации мероприятий.

– «Инструкция» для родителей и вожатых по успешному взаимодействию: по каким вопросам стоит обращаться только к вожатым, а где помогут администрация лагеря, воспитатели, установленное время общения и ответов на интересующие вопросы («... иногда доходит до абсурда, когда ... родители звонят каждые 15–20 минут поговорить на одну и ту же тему»).

– Участие посредников (администрации лагеря, воспитателей) во взаимодействии между вожатым и родителем ребенка.

– Наличие хорошей мобильной связи и интернета в лагерях (благодаря чему можно активно делать отчеты о работе вожатых в социальных сетях, вести рассылку через мессенджеры, общение детей с родителями по телефону).

Выводы. Взаимодействие вожатых с родителями представляет собой особую форму отношений, основанную на методах, технологиях и приемах воздействия друг на друга, что порождает их совместную связь, имеющую определенную цель дальнейших действий.

В ходе проведенного исследования было определено, что инициаторами взаимодействия чаще являлись родители, что может быть вызвано обеспокоенностью за ребенка, его психоэмоциональное и физическое состояние и др. Чаще всего взаимодействие осуществлялось с помощью телефонной связи и сообщений в мессенджерах. Наибольшее затруднение у вожатых вызвала высокая эмоциональности (агрессивность) родителей при взаимодействии. Наиболее сложными темами для вожатых стали поведение ребенка и его взаимоотношения со сверстниками. Также вожатые отмечали необходимые навыки и умения, которые бы способствовали налаживанию

контакта с родителями и повышали бы эффективность взаимодействия, такими навыками стали: «умение достоверно и лаконично доносить необходимую информацию до родителя», «умение контролировать свои эмоции».

Таким образом, результаты опроса подтверждают необходимость включения в профессиональную подготовку вожатых модуля «Взаимодействие с родителями», при реализации которого будут формироваться навыки выстраивания коммуникации с родителями с учетом особенностей родительской общности, взаимодействия с родителями в социальных сетях (написание информационных постов для родителей), проведения индивидуальных бесед и консультаций с использованием цифровых технологий. Также важным направлением подготовки является развитие стрессоустойчивости, навыков коммуникации и коммуникативной культуры вожатого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова, М. В. Теория и практика моделирования продуктивного взаимодействия педагогов в развивающейся школе : монография / М. В. Александрова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород : Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, 2004. – 104 с. – EDN QTTWSF.
2. Белухин, Д. А. Личностно ориентированная педагогика в вопросах и ответах : учебно-методическое пособие / Д. А. Белухин ; Московский психолого-социальный ин-т. – Москва : Московский психолого-социальный ин-т, 2006. – 307 с. – EDN QVLFMT.
3. Жадько, Н. В. Взаимодействие педагога и родителя: причины проблем и варианты их решения / Н. В. Жадько, М. М. Безруких // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 1, № 6 (96). – С. 37–48. – DOI: 10.24412/2224-0772-2023-96-37-48. – EDN ANCDZM.
4. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2005. – 173 с.
5. Колесникова, И. А. Коммуникативная деятельность педагога : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 031000 (050706) – Педагогика и психология; 031300 (050711) – Социальная педагогика; 033400 (050701) – Педагогика; ОПД.Ф.02 – Педагогика / И. А. Колесникова ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2007. – EDN QVLDDF.
6. Коротун, А. В. Участие в профессиональных конкурсах как средство развития профессионального мастерства вожатых / А. В. Коротун, К. М. Савва // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2022. – № 1. – С. 34–39. – EDN SZDMJW.
7. Кролевецкая, Е. Н. Типология педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе: полисубъектный подход / Е. Н. Кролевецкая, И. Ф. Исаев, Ф. И. Собянин // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, № 4. – С. 413–418. – DOI: 10.30853/ped20230065. – EDN YROOTX.
8. Кулаченко, М. П. Модуль «Основы вожатской деятельности» в учебных планах подготовки педагогов / М. П. Кулаченко // Бюллетень науки и практики. – 2023. – Т. 9, № 2. – С. 329–333. – DOI: 10.33619/2414-2948/87/38. – EDN LKUFVC.
9. Макарова, И. А. Проблема готовности педагогов дошкольного учреждения к недирективному взаимодействию с родителями в рамках воспитательного процесса / И. А. Макарова, П. А. Криулина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 1 (134). – С. 40–47. – EDN YXXKZF.
10. Панфилова, А. П. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса : учебник и практикум для вузов / А. П. Панфилова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство «Юрайт», 2025. – 437 с.
11. Плачкова, Я. А. Формирование субъектной позиции родителей в триаде «педагог – родитель – ребенок» в условиях дошкольного образовательного учреждения / Я. А. Плачкова, Ю. В. Толмачева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 3 (27). – С. 182–186. – EDN ZNEGJR.
12. Родионов, Н. А. Роль вожатого в социализации ребенка в детском оздоровительном лагере / Н. А. Родионов, К. М. Савва // Молодежь в меняющемся мире: траектории самоопределения : материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции студентов, преподавателей и молодых ученых, Екатеринбург, 14 апреля 2023 года. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2023. – С. 80–85. – EDN IABVIP.

13. Сигитова, Л. И. Особенности взаимодействия вожатых с родителями в летнем оздоровительном лагере / Л. И. Сигитова // *Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования*. – 2024. – № 6. – С. 212–215. – DOI: 10.37386/2687-0576-2024-6-212-215. – EDN HQURQK.

14. Худенева, М. Г. Проблемы взаимодействия молодых педагогов с родителями / М. Г. Худенева // *Современное педагогическое образование*. – 2020. – № 4. – С. 134–139. – EDN KGNQBA.

15. Чищева, И. Л. Категория «взаимодействие» в философско-педагогическом контексте / И. Л. Чищева // *Сибирский педагогический журнал*. – 2010. – № 2. – С. 157–163. – EDN PEULKJ.

REFERENCES

1. Aleksandrova, M. V. (2004). *Teoriya i praktika modelirovaniya produktivnogo vzaimodeystviya pedagogov v razvivayushcheyshy skhrole* = Theory and practice of modeling productive interaction of teachers in a developing school. Veliky Novgorod: Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, 104 p. EDN QTTWSF.
2. Belukhin, D. A. (2006). *Lichnostno oriyentirovannaya pedagogika v voprosakh i otvetakh* = Personality-oriented pedagogy in questions and answers. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, 307 p. EDN QVLFMT.
3. Zhadko, N. V., Bezrukikh, M. M. (2023). *Vzaimodeystvie pedagoga i roditelya: prichiny problem i varianty ikh resheniya* = Interaction between a teacher and a parent: causes of problems and solutions. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 1, 6(96), 37–48. DOI: 10.24412/2224-0772-2023-96-37-48. EDN ANCDZM.
4. Kodzhaspirova, G. M., Kodzhaspirov, A. Yu. (2005). *Pedagogicheskiy slovar'* = Pedagogical dictionary. 2nd edition. Moscow: Akademiya Publishing House, 173 p.
5. Kolesnikova, I. A. (2007). *Kommunikativnaya deyatel'nost' pedagoga* = Communicative activity of a teacher. Moscow: Akademiya Publishing House. EDN QVLDDF.
6. Korotun, A. V., Savva, K. M. (2022). *Uchastie v professional'nykh konkursakh kak sredstvo razvitiya professional'nogo masterstva vozhatykh* = Participation in professional competitions as a means of developing the professional skills of counselors. *Bulletin of Social and Humanitarian Education and Science*, 1, 34–39. EDN SZDMJW.
7. Krolevetskaya, E. N., Isaev, I. F., Sobyenin, F. I. (2023). *Tipologiya pedagogicheskogo vzaimodeystviya sub'ektov obrazovatel'nogo protsessa v vuze: polisub'ektnyy podkhod* = Typology of pedagogical interaction of subjects of the educational process in higher education institutions: A polysubjective approach. *Pedagogy. Questions of Theory and Practice*, 8(4), 413–418. DOI: 10.30853/ped20230065. EDN YROOTX.
8. Kulachenko, M. P. (2023). *Modul' «Osnovy vozhat'skoy deyatel'nosti» v uchebnykh planakh podgotovki pedagogov* = The module "Fundamentals of leadership activity" in the curricula of teacher training. *Bulletin of Science and Practice*, 9(2), 329–333. DOI: 10.33619/2414-2948/87/38. EDN LKUFVC.
9. Makarova, I. A., Kriulina, P. A. (2019). *Problema gotovnosti pedagogov doshkol'nogo uchrezhdeniya k nedirektivnomu vzaimodeystviyu s roditelyami v ramkakh vospitatel'nogo protsessa* = The problem of preschool teachers' readiness for non-directive interaction with parents in the framework of the educational process. *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, 1(134), 40–47. EDN YXXKZF.
10. Panfilova, A. P. (2025). *Psikhologo-pedagogicheskoe vzaimodeystvie uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa* = Psychological and pedagogical interaction of participants in the educational process. 2nd edition. Moscow: Yurayt Publishing House, 437 p.
11. Plachkova, Ya. A., Tolmacheva, Yu. V. (2017). *Formirovanie sub'ektnoy pozitsii roditel'ev v triade «pedagog – roditel' – rebenok» v usloviyakh doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* = Formation of the subject position of parents in the triad "teacher – parent – child" in a preschool educational institution. *Vocational Education in Russia and Abroad*, 3(27), 182–186. EDN ZNEGJR.
12. Rodionov, N. A., Savva, K. M. (2023). *Rol' vozhatogo v sotsializatsii rebenka v detskom ozdorovitel'nom lagere* = The role of a counselor in the socialization of a child in a children's health camp. *Youth in a changing world: Trajectories of self-determination*, 80–85. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. EDN IABVIP.
13. Sigitova, L. I. (2024). *Osobennosti vzaimodeystviya vozhatykh s roditelyami v letnem ozdorovitel'nom lagere* = Features of the interaction of counselors with parents in a summer recreation camp. *Philosophical, Sociological, Psychological and Pedagogical Problems of Modern Education*, 6, 212–215. DOI: 10.37386/2687-0576-2024-6-212-215. EDN HQURQK.
14. Khudeneva, M. G. (2020). *Problemy vzaimodeystviya molodykh pedagogov s roditelyami* = Problems of interaction between young teachers and parents. *Modern Pedagogical Education*, 4, 134–139. EDN KGNQBA.
15. Chishcheva, I. L. (2010). *Kategoriya «vzaimodeystvie» v filosofsko-pedagogicheskom kontekste* = The category "interaction" in the philosophical and pedagogical context. *Siberian Pedagogical Journal*, 2, 157–163. EDN PEULKJ.

Серов Иван Николаевич,

аспирант, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского; 198260, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Козлова, 39/3; e-mail: ivan@serovspb.ru

РАЗРАБОТКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОДКАСТОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: непрерывное профессиональное образование; образовательные подкасты; педагогический дизайн подкастов; дополнительное профессиональное образование; цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда; формы обучения; дистанционное обучение; аудиосопровождение; педагогические инновации; образовательные технологии; мультимедийность; образование взрослых

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена вопросам разработки образовательных подкастов в системе дополнительного профессионального образования. Рассматриваются теоретические основы и практические аспекты их применения. Подкасты как мобильный и доступный формат аудиоконтента эффективно интегрируются в процесс непрерывного профессионального обучения, учитывая ограниченность времени взрослых обучающихся, их потребность в гибких и асинхронных форматах, а также способствуя интеграции формального и неформального обучения. Особое внимание уделяется педагогическому дизайну подкастов, включающему анализ потребностей целевой аудитории (взрослых обучающихся с их специфической мотивацией и опытом), постановку четких образовательных целей (с учетом принципов SMART), разработку структуры и сценария с учетом специфики аудиального восприятия, а также техническим аспектам создания. Подчеркивается значимость таких принципов, как лаконичность, интерактивность, сторителлинг, мультимодальность, логическая связность и последовательность изложения для повышения вовлеченности, снижения когнитивной нагрузки и повышения качества усвоения материала. Предлагается пошаговый подход к созданию подкастов, адаптируемый под различные профессиональные области, включая выбор форматов (лекции, интервью, разбор кейсов) и интеграцию с цифровыми платформами. Анализируются различия между образовательными подкастами и подкастами других жанров по целям, структуре и стилю. Делается вывод о перспективности подкастов как инструмента для повышения доступности, индивидуализации обучения, развития цифровых компетенций и удовлетворения профессиональных потребностей взрослой аудитории в системе дополнительного профессионального образования.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Серов, И. Н. Разработка образовательных подкастов в системе дополнительного профессионального образования / И. Н. Серов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 340–348.

Serov Ivan Nikolaevich,

Postgraduate Student, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, Saint Petersburg, Russia

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL PODCASTS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION: PEDAGOGICAL DESIGN

KEYWORDS: continuing professional education; educational podcasts; pedagogical podcast range; additional professional education; digitalization of education; digital technologies; digital educational environment; forms of education; distance learning; audio accompaniment; pedagogical innovations; educational technologies; multimedia; adult education

ABSTRACT. The article is devoted to the development of educational podcasts in the system of additional professional education considering the theoretical foundations and practical aspects of their application. Podcasts, as a mobile and accessible audio content format, are effectively integrated into the continuous professional learning process, taking into account the limited time of adult learners, their need for flexible and asynchronous formats, as well as contributing to the integration of formal and informal learning. Special attention is paid to the pedagogical design of podcasts, which includes an analysis of the needs of the target audience, setting clear educational goals, developing a structure and scenario taking into account the specifics of auditory perception, as well as technical aspects of creation. A step-by-step approach to creating podcasts is offered, adaptable to various professional fields, including the choice of formats (lectures, interviews, case analysis) and integration with digital platforms. The differences between educational podcasts and podcasts of other genres in terms of goals, structure, and style are analyzed. The conclusion is made about the prospects of podcasts as a tool for increasing accessibility, individualizing learning, developing digital competencies and meeting the professional needs of an adult audience in the additional professional education system.

FOR CITATION: Serov, I. N. (2025). Development of Educational Podcasts in the System of Additional Professional Education: Pedagogical Design. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 340–348.

В условиях цифровизации образования растет популярность подкастов как эффективного инструмента обучения

[5]. Подкасты предоставляют уникальную возможность для освоения знаний в удобное для слушателей время, что делает их

особенно востребованными в системе дополнительного профессионального образования (далее – ДПО). Настоящая статья посвящена вопросам педагогического дизайна подкастов, ориентированных на потребности взрослых обучающихся.

В основе исследования лежит анализ актуальных подходов к разработке цифровых образовательных материалов. Опорой работы составили принципы андрагогики и технологии микрообучения. Для определения потребностей целевой аудитории использовались методы интервью, онлайн-опросов и наблюдения за поведением пользователей в цифровых образовательных средах.

Теоретическая часть исследования включает сравнительный анализ существующих практик создания образовательного контента в формате подкастов, а также обобщение международного и отечественного опыта применения аудиоформата в профессиональном обучении.

Важно понимать, что подкасты становятся не только средством передачи информации, но и важным элементом образовательной экосистемы. Их использование позволяет комбинировать формальное и неформальное обучение, обеспечивая доступ к знаниям в любое время и в любом месте. В современных условиях, когда взрослые обучающиеся сталкиваются с нехваткой времени, мобильность и доступность подкастов становятся ключевыми факторами их популярности [11]. Кроме того, подкасты могут служить инструментом для развития критического мышления, профессиональных навыков и способности к самообразованию.

В целом подкасты относятся к аудиовизуальным средствам обучения и характеризуются рядом преимуществ: доступностью, мобильностью и возможностью многократного прослушивания. В контексте ДПО подкасты особенно эффективны для реализации задач непрерывного образования, поскольку способствуют актуализации знаний без необходимости очного присутствия, учитывают индивидуальные потребности слушателей и позволяют интегрировать обучение в повседневную жизнь [6].

Теоретической основой разработки образовательных подкастов является андрагогика – наука об обучении взрослых. Взрослые обучающиеся обладают особыми характеристиками: они мотивированы на результат, имеют богатый жизненный опыт и ценят практическую направленность обучения. Это требует применения специфических педагогических подходов, таких как персонализация содержания и обеспечение обратной связи.

Взрослые обучающиеся имеют ряд пси-

хологических и педагогических особенностей, которые следует учитывать при проектировании образовательных подкастов [1]. Прежде всего, они стремятся к самоорганизованному обучению и ценят практическую применимость получаемых знаний. В связи с этим важно, чтобы каждый эпизод подкаста не только передавал теоретические сведения, но и демонстрировал их применение в реальной профессиональной практике. Еще одной характерной чертой взрослых слушателей является высокая мотивация к результату, поэтому подкаст должен быть ориентирован на достижение конкретных целей, выраженных в конце или начале выпуска. Также стоит учитывать, что длительное внимание к однотипной информации снижается со временем, поэтому рекомендуется использовать динамичную подачу материала, включающую паузы, смену интонации, введение вопросов и примеров. Такие приемы позволяют поддерживать интерес и способствуют лучшему усвоению информации, делая процесс обучения не только полезным, но и комфортным.

В андрагогике обучение взрослых людей строится с учетом их предыдущего опыта, профессиональных задач и стремления к независимости. Это означает, что преподаватель не только передает знания, но и создает условия, в которых слушатель может соотнести новую информацию со своими представлениями.

При создании образовательных подкастов важно не только использовать факты и примеры из реальной жизни, но и стимулировать рефлекссию, побуждая слушателей анализировать свой опыт. Такой подход помогает не только лучше усвоить материал, но и развить навыки критического мышления, что особенно важно в контексте дополнительного профессионального образования [7].

Современные исследования показывают, что подкасты способны значительно повысить уровень вовлеченности обучающихся [15]. Благодаря возможности асинхронного обучения, слушатели могут выбирать удобное время для прослушивания, что способствует лучшему усвоению материала. Кроме того, использование аудиоформата снижает когнитивную нагрузку, позволяя обучающимся сосредоточиваться на ключевых аспектах темы [3].

При создании образовательных подкастов необходимо учитывать особенности восприятия информации на слух. В отличие от текстовых или видеоматериалов, где можно вернуться к предыдущему фрагменту или рассмотреть визуальные элементы, аудиоформат требует последовательного прослушивания и основывается исключи-

тельно на слуховом восприятии [16].

Это делает особенно важным тщательную адаптацию контента для обеспечения его понятности и запоминаемости. Успешная трансформация материала включает в себя переосмысление структуры, использование простого языка с акцентом на ключевые моменты и внедрение повторяющихся элементов, которые помогают лучше усвоить информацию [8].

Кроме того, необходимо сохранять логическую связность изложения, чтобы даже без визуальных подсказок слушатель мог легко следить за ходом мысли. Такой подход способствует более глубокому погружению в тему и повышает общую эффективность обучения через подкасты.

Отдельно отметим тот факт, что разработка образовательных подкастов и подкастов других жанров различается по целям, структуре контента, стилю подачи материала и подходам к взаимодействию с аудиторией. Эти различия обусловлены тем, что образовательные подкасты ориентированы на передачу знаний, обучение и развитие критического мышления, в то время как подкасты других жанров часто направлены на развлечение, информирование или создание эмоциональной вовлеченности [18].

Основной целью образовательных подкастов является обучение. Создатели таких подкастов ставят перед собой задачу не только информировать, но и помогать слушателям усваивать новый материал, развивать навыки и критическое восприятие. Для этого важно, чтобы информация была представлена в структурированной и логически выстроенной форме, что способствует более глубокому пониманию и долгосрочному запоминанию. В этом контексте часто используются различные образовательные методики, такие как пояснения, примеры, наглядные иллюстрации и, возможно, элементы повторения для закрепления материала. Язык образовательных подкастов должен быть тщательно подобран: он должен быть доступным и понятным, но при этом сохранять научную точность и корректность, особенно если материал сложный и технический [9].

Подкасты других жанров, таких как развлекательные, новостные или художественные, ориентированы, как правило, на создание эмоционального отклика, вовлечение в актуальные события или просто на развлечение. В этих подкастах не так важны точность или глубокое понимание темы, как в образовательных, а большее значение имеет способность захватить внимание и удерживать его. Структура таких подкастов обычно более свободная и гибкая, что позволяет создателям контента вводить динамичные по-

вороты сюжета, использовать яркие метафоры и игровые элементы. Язык здесь часто более неформален, чтобы создать атмосферу легкости и непринужденности.

Кроме того, образовательные подкасты зачастую предполагают активное взаимодействие с аудиторией [12]. Создатели контента могут использовать вопросы слушателям, поощрять обратную связь или организовывать обсуждения, что помогает углубить понимание материала и создать дополнительную ценность для аудитории [4]. Подкасты других жанров также могут включать элементы взаимодействия, например через опросы или обсуждения в соцсетях, однако основное внимание уделяется эмоциональной вовлеченности и развлекательному эффекту.

Чтобы детальнее проиллюстрировать различия, можно выделить следующие аспекты, в которых принципиально различаются образовательные подкасты и подкасты других жанров:

1. Цель и содержание:

– Образовательные подкасты фокусируются на передаче знания и формировании навыков. Структура материала тщательно выстроена с учетом потребностей аудитории в усвоении информации.

– Подкасты других жанров, например развлекательные или новостные, больше направлены на вовлечение, развлечение или оперативное информирование, где структура материала может быть гибкой и менее формализованной.

2. Структура и организация материала:

– В образовательных подкастах контент структурирован таким образом, чтобы логически и последовательно объяснять идеи, темы или концепции, что способствует более глубокому пониманию. Здесь могут быть использованы элементы дидактического подхода, такие как примеры, визуализации или пошаговые объяснения.

– В подкастах других жанров структура может быть более динамичной и свободной, с элементами сюрприза, неопределенности или интриги, что помогает поддерживать интерес аудитории.

3. Стил подачи и взаимодействие с аудиторией:

– Подкасты образовательного типа часто используют профессиональный и несколько академический язык, с учетом того, что слушатели ожидают научной точности и обоснованности. В то же время создается диалог с аудиторией, что важно для углубленного усвоения материала.

– Подкасты других жанров часто имеют разговорный, легкий и эмоционально насыщенный стиль. Эмоциональная вовлечен-

ность является ключевым элементом, и даже если информация подается через новости или развлекательные беседы, она все же часто воспринимается на интуитивном уровне.

Таким образом, считаем, что ключевыми различиями в разработке образовательных подкастов и подкастов других жанров являются цели создания контента, структура подачи материала, а также особенности взаимодействия с аудиторией. В образовательных подкастах акцент ставится на точность, логичность и длительное усвоение информации, в то время как в подкастах развлекательных жанров важна способность удерживать внимание слушателя через эмоциональные и динамичные элементы.

Еще одним важным аспектом, который отличает образовательные подкасты от других форматов, является необходимость обеспечения непрерывности между выпусками. В отличие от развлекательных или информационных подкастов, где каждый эпизод может быть самостоятельным, образовательный подкаст часто представляет собой часть единого курса или программы, где материал каждого следующего выпуска логично вытекает из предыдущего [17].

В таком случае требуется тщательно планировать не только отдельные эпизоды, но и общую структуру контента, чтобы обеспечить связность и последовательность обучения. Без четкой системы навигации и логической связи между выпусками эффективность образовательного процесса может значительно снизиться.

Далее рассмотрим понятие педагогического дизайна и какие его принципы необходимо использовать при разработке образовательных подкастов.

Педагогический дизайн представляет собой процесс проектирования и организации образовательных программ, материалов и процессов с целью эффективного обучения [13]. Этот термин включает в себя не только создание учебного контента, но и продуманное определение стратегии преподавания, выбора методов обучения и оценки результатов, ориентированных на конкретные образовательные цели. Педагогический дизайн основывается на теории обучения и психологии, и его цель заключается в создании условий, которые способствуют наиболее полному усвоению знаний и развитию навыков у обучающихся.

В контексте образовательных подкастов педагогический дизайн играет ключевую роль, поскольку данный формат является одним из инструментов для реализации образовательных целей. Педагогический подход к созданию подкастов включает в себя продуманное выстраивание структуры контента, подбор методов представления ин-

формации, а также интеграцию технологий и стратегий, способствующих глубокой и осмысленной учебной деятельности [10]. Подкаст, будучи аудиоформатом, требует особого внимания к организации материала, поскольку слушатель воспринимает информацию исключительно через слух, что накладывает ограничения на способы представления данных.

При разработке образовательных подкастов педагогический дизайн определяет, как информация будет подана в такой форме, чтобы ее было легко воспринимать и усваивать, не теряя научной точности и полноты. В этом контексте важными являются элементы, такие как последовательность подачи материала, использование примеров и аналогий, разделение на логические блоки и создание связности между темами. Эффективный педагогический дизайн учитывает особенности восприятия аудиовизуальной информации, что позволяет использовать подкаст как средство, способствующее активному вовлечению слушателя и стимулирующее его когнитивную деятельность.

Особенность аудиоформата состоит в том, что он не позволяет воспринимать информацию визуально. В связи с этим важно компенсировать этот недостаток с помощью словесных описаний, сравнений, метафор и повторов. Чтобы материал был более структурированным и понятным, важно активно использовать речевые маркеры, такие как «важно помнить», «обратите внимание» или «давайте рассмотрим пример».

Также стоит учитывать, что длительное прослушивание без визуального сопровождения может вызвать усталость, поэтому рекомендуется делать паузы, менять интонацию и использовать звуковые акценты, чтобы поддерживать интерес и концентрацию слушателя на протяжении всего выпуска [22].

Кроме того, педагогический дизайн в контексте образовательных подкастов включает создание условий для самостоятельной работы слушателя, что становится важным элементом в процессе обучения [2]. Это может включать интеграцию интерактивных элементов, таких как задания, вопросы для размышлений или указания для дополнительного изучения, которые помогают слушателю активно взаимодействовать с материалом. Таким образом, педагогический дизайн помогает не только в организации теоретического контента, но и в стимулировании критического мышления, создании условий для осмысленного применения полученных знаний и поддержки длительного запоминания.

В конечном итоге роль педагогического

дизайна в разработке образовательных подкастов заключается в том, чтобы выстроить процесс обучения таким образом, чтобы он был эффективным, доступным и мотивирующим для слушателя. Подкасты, спроектированные с учетом педагогических принципов, способны существенно улучшить восприятие и усвоение материала, а также предоставить слушателю возможность для активного взаимодействия с образовательным процессом [20].

Эффективный педагогический дизайн подкастов начинается с глубокого анализа целевой аудитории. Для этого используются методы анкетирования, интервью и анализа контекста. Анкетирование помогает выявить уровень подготовки, профессиональные интересы и предпочтения слушателей. Интервью позволяет понять конкретные ожидания и мотивацию обучающихся. Анализ контекста, в свою очередь, исследует профессиональные задачи и условия, в которых будут применяться полученные знания. Основной задачей на этом этапе является формирование профиля слушателя, который станет основой для разработки содержания подкаста.

Результаты анализа могут быть обобщены в следующие этапы:

1. Определение уровня начальной подготовки слушателей.
2. Изучение профессиональных и образовательных потребностей.
3. Формирование портрета аудитории с учетом возрастных и профессиональных особенностей.

Понимание целевой аудитории позволяет сделать подкасты более релевантными и полезными. Например, для аудитории, работающей в сфере IT, целесообразно использовать примеры из практики, современные технологии и обсуждать актуальные тренды.

Педагогический дизайн образовательных подкастов включает несколько этапов. Постановка образовательных целей осуществляется с учетом принципов SMART (конкретность, измеримость, достижимость, релевантность, ограниченность во времени). Например, цель подкаста может звучать так: «Формирование у слушателей навыков эффективной коммуникации в рамках профессиональной деятельности».

На этапе разработки структуры подкаста информация структурируется в виде введения, основной части и заключения. Введение включает представление темы и целей. Основная часть посвящена изложению ключевых понятий, примеров и кейсов. Заключение подводит итоги и формулирует практические рекомендации [24].

Сценарий подкаста должен быть логи-

чески последовательным, интерактивным и лаконичным. Например, логическая последовательность обеспечивается связностью частей подкаста, интерактивность – включением вопросов для размышления и примеров из практики, а лаконичность – избеганием излишних деталей, которые могут затруднить восприятие. Форматы подачи материала включают интервью, лекции и разбор кейсов. Выбор формата зависит от целей обучения и предпочтений аудитории.

В системе дополнительного профессионального образования все более популярным становится формат подкастов в виде интервью с экспертами [23]. Такой подход не только позволяет познакомить слушателей с мнением опытных специалистов, но и дает возможность узнать о реальном опыте решения профессиональных задач.

Диалог в подкасте создает доверительную атмосферу и делает материал более живым и понятным. Важно, чтобы вопросы были тщательно подготовлены, а беседа имела четкую структуру: вступление, основная часть и заключение. Эксперт должен говорить на доступном языке, избегая сложных терминов или объясняя их в ходе разговора.

Интервью может сопровождаться примерами из практики, историями из профессиональной деятельности или советами для начинающих специалистов.

Такой формат подкастов не только расширяет кругозор слушателей, но и помогает развивать критическое мышление и умение анализировать различные точки зрения.

Техническое обеспечение требует качественного оборудования (микрофонов, звуковых карт) и программного обеспечения для монтажа (Audacity, Adobe Audition). Важно обеспечить высокий уровень звука и профессиональную подачу материала. Эффективность подкаста оценивается с помощью анкетирования слушателей, анализа статистики прослушиваний и проведения тестирования для проверки усвоения материала.

Применение принципов микролернинга делает подкасты короткими (10–15 минут) и посвященными одной конкретной теме. Это облегчает восприятие и позволяет слушателям лучше усваивать информацию. Использование сторителлинга через интеграцию историй из реальной профессиональной практики помогает сделать содержание более интересным и запоминающимся.

Интерактивность подкастов достигается включением вопросов, заданий и приглашением слушателей к обсуждению. Мультимодальность подразумевает дополнение подкастов текстовыми и визуальными материалами, которые доступны слушателям через платформы для размещения

контента. Например, текстовые материалы могут содержать ключевые тезисы, а визуальные – графики или схемы [21].

Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс открывает перспективы для интеграции подкастов в электронные платформы и системы управления обучением (LMS). Современные образовательные порталы предоставляют возможность загружать аудиоматериалы, структурировать их в виде модулей, дополнять заданиями и тестами, а также отслеживать прогресс учащихся.

Подкасты могут быть как самостоятельными элементами курса, так и дополнительными ресурсами, которые обогащают видеоуроки и текстовые материалы. Такой подход к обучению делает его более гибким, поскольку слушатели могут выбирать наиболее удобный формат работы с информацией [14].

Кроме того, встроенные инструменты обратной связи, такие как комментарии, форумы и опросы, позволяют преподавателям получать отклик на материал и оперативно вносить изменения в последующие выпуски.

Таким образом, интеграция подкастов в цифровую среду усиливает их роль как полноценного образовательного инструмента, который не только передает знания, но и способствует развитию навыков саморазвития и самостоятельной работы.

Кроме того, важно учитывать специфику звукового восприятия. Качественный саунд-дизайн, музыкальные вставки и использование пауз для акцентирования внимания способны существенно повысить интерес слушателей. Например, паузы могут использоваться для того, чтобы дать слушателям время обдумать услышанное или сформулировать собственное мнение [19].

Разработка образовательных подкастов в системе ДПО требует учета специфики взрослой аудитории и применения современных педагогических подходов. Успешный подкаст – это результат глубокого анализа потребностей слушателей, качественного сценария и использования инновационных методов подачи материала. Внедрение подкастов в образовательный процесс способствует повышению доступности и качества обучения, а также удовлетворению потребностей профессионального развития.

Считаем, что исследование, посвященное разработке образовательных подкастов в системе дополнительного профессионального образования, позволило выявить ряд ключевых положений, имеющих теоретическую и практическую значимость.

Во-первых, образовательные подкасты представляют собой эффективный инстру-

мент обучения взрослых, особенно в условиях ограниченного времени и необходимости гибкости образовательного процесса. Они позволяют интегрировать процесс обучения в повседневную деятельность, создавая возможность для слушателей изучать материалы в удобное время и в удобном формате.

Во-вторых, ключевым элементом разработки образовательных подкастов является применение принципов педагогического дизайна. Это включает определение целевой аудитории, постановку четких образовательных целей, структурирование контента, а также использование мультимедийных элементов и звуковых эффектов для повышения вовлеченности слушателей.

В-третьих, анализ практического опыта разработки и внедрения образовательных подкастов показал, что их эффективность напрямую зависит от качества подготовки контента. Успешные подкасты характеризуются:

- лаконичностью и логичностью изложения материала;
- использованием живого и доступного языка;
- наличием интерактивных элементов, таких как вопросы и задания для самопроверки;
- регулярной публикацией выпусков для поддержания интереса аудитории.

В-четвертых, значительную роль в успешной реализации образовательных подкастов играет обратная связь от слушателей. Проведение регулярных опросов и анализ отзывов позволяют улучшать контент, корректировать формат и учитывать индивидуальные потребности целевой аудитории.

В-пятых, внедрение образовательных подкастов в систему дополнительного профессионального образования требует организации методической поддержки, включающей обучение преподавателей основам аудиовизуального производства, а также создание цифровой инфраструктуры для распространения контента.

В ходе исследования был проведен всесторонний анализ потенциала образовательных подкастов как инструмента для улучшения качества и доступности дополнительного профессионального образования. Было установлено, что благодаря своей мобильности, гибкости и возможности сочетать формальное и неформальное обучение подкасты становятся важным компонентом цифровой образовательной среды.

Важно отметить, что этот формат не только предоставляет знания, но и способствует развитию навыков саморазвития, критического мышления и профессиональной рефлексии.

Таким образом, образовательные под-

касты представляют собой перспективное направление в развитии системы дополнительного профессионального образования. Их использование способствует повышению доступности образовательных услуг, индивидуализации обучения и развитию цифровых компетенций у педагогов и слушателей.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение долгосрочного влияния образовательных подкастов на профессиональное развитие слушателей, а также на разработку рекомендаций по их интеграции в традиционные и онлайн-форматы обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абитов, И. Р. Вовлеченность в учебную деятельность как познавательное психическое состояние: опыт исследования / И. Р. Абитов, П. Н. Устин, Л. В. Артищева // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 3 (152). – С. 218–225. – DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.028. – EDN HOUTTJ.
2. Баклагова, Ю. В. Применение технологии подкастинга в рамках внеаудиторной самостоятельной работы студентов по дисциплине «Иностранный язык» / Ю. В. Баклагова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 2. – EDN QAGXAM.
3. Базылев, Я. С. Особенности когнитивных процессов поколений: X, Y, Z, Alpha / Я. С. Базылев // Общество: социология, психология, педагогика. – 2024. – № 10 (126). – С. 64–69. – DOI: 10.24158/spp.2024.10.8. – EDN GLSTUS.
4. Белинова, Н. В. Образовательная ценность подкастов: дидактические свойства и технология создания / Н. В. Белинова, А. С. Сухарева, Н. В. Шевченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-4. – С. 24–28. – EDN ATDWEEV.
5. Воинова, Е. А. Подкаст как новый формат публичной коммуникации в условиях цифровой среды / Е. А. Воинова, Е. В. Сивякова // Социально-гуманитарные знания. – 2018. – № 12. – С. 104–120. – EDN YWZRWH.
6. Гулегина, О. С. Образовательные подкасты как инструмент повышения квалификации / О. С. Гулегина, К. Т. Юсупова // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2023. – Т. 37, № 2. – С. 29–37. – EDN XJKYKJ.
7. Дорошук, Е. С. Инновационный потенциал подкаста как интегрированной медиатехнологии / Е. С. Дорошук, П. В. Трифонова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 2-2 (92). – С. 35–39. – DOI: 10.23670/IRJ.2020.92.2.041. – EDN WLUNAZ.
8. Ефимова, О. В. Подкастинг как медиапродукт: особенности провинциальных подкастов / О. В. Ефимова // Ученые записки Новгородского государственного университета. – 2022. – № 4 (43). – С. 371–374. – DOI: 10.34680/2411-7951.2022.4(43).371-374. – EDN QATDLW.
9. Зарубина, Р. В. Использование аудиовизуальных технологий в учебном процессе / Р. В. Зарубина, И. В. Лапшина // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2009. – № 2. – С. 176–179. – EDN OWXTXD.
10. Истомина, Е. В. Педагогический дизайн как технология разработки онлайн-курсов в условиях цифровизации образования / Е. В. Истомина, Е. В. Лебедина // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024) : сборник статей V Международной научно-практической конференции, Москва, 14–15 ноября 2024 года. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2024. – С. 99–115. – EDN VKLOVX.
11. Итинсон, К. С. К вопросу о применении подкастов в образовании: типология и специфика / К. С. Итинсон // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 2 (35). – С. 132–134. – DOI: 10.26140/anip-2021-1002-0031. – EDN OLSBDB.
12. Козлова, О. А. Особенности развития подкастинга в России / О. А. Козлова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 8: Литературоведение. Журналистика. – 2022. – № 1 (21). – С. 28–32. – EDN RXNQGG.
13. Кочурина, Т. С. «Педагогический дизайн»: сущность и структура / Т. С. Кочурина // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 1-1. – С. 21–29. – DOI: 10.31862/2073-9613-2022-1-21-29. – EDN URNLVF.
14. Лазицкая, Е. Д. Методика работы с подкастами при организации внеаудиторной деятельности студентов / Е. Д. Лазицкая, О. А. Колмакова // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2013. – № 9 (80). – С. 285–289. – EDN RCJJFR.
15. Непесова, Г. Б. Инновационные методы обучения: вызовы и перспективы в современной педагогике / Г. Б. Непесова, А. М. Пердаева // Символ науки: международный научный журнал. – 2023. – № 9-1. – С. 65–68. – EDN QDZYKE.
16. Облаушко, Д. Ю. Использование подкастов в обучении восприятию и пониманию речи на слух / Д. Ю. Облаушко // Молодой ученый. – 2023. – № 48 (495). – С. 211–213. – EDN DGIJOK.
17. Пакулина, К. А. Подкаст как способ продвижения креативных проектов: технология создания / К. А. Пакулина, Л. Е. Петрова // Управление культурой. – 2023. – № 1 (5). – С. 65–74. – EDN QAQQHE.
18. Петрова, Е. Ю. Использование подкастов в образовательном процессе / Е. Ю. Петрова // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2013. – № 2 (12). – С. 96–101. – EDN REVTKD.
19. Письменный, Е. В. Подкастинг как инструмент цифровой трансформации традиционной модели обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Е. В. Письменный, Ю. В. Подповетная, С. В. Михайлова // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 5. – С. 78. – DOI: 10.17513/spno.33014. – EDN KZPBWG.
20. Сахарова, Е. В. Подкастинг как инструмент учебной деятельности / Е. В. Сахарова, А. Д. Фадеева // Огарёв-Online. – 2021. – № 11 (164). – EDN SOAUKQ.

21. Сушенцова, Н. В. Цифровой контент – новые компетенции – качество образования / Н. В. Сушенцова, Т. В. Тумандеева // Образование. Карьера. Общество. – 2022. – № 3 (74). – С. 24–28. – EDN SXCWKR.
22. Хакимова, Е. М. Русскоязычные подкасты как современная дискурсивная практика и предмет исследования / Е. М. Хакимова // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2023. – № 84. – С. 72–95. – DOI: 10.17223/19986645/84/4. – EDN XOSUHZ.
23. Хохлушина, Е. В. Подкастинг в обучении: дидактические свойства и функции / Е. В. Хохлушина // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 4. – С. 123–129. – EDN NDCKQZ.
24. Яблоновская, Н. В. Подкаст как формат передачи научно-популярной информации (на примере телеграм-канала «Голый землекоп») / Н. В. Яблоновская, М. П. Бондаренко // МедиаВектор. – 2022. – № 4. – С. 131–135. – EDN SQNNIM.

REFERENCES

1. Abitov, I. R., Ustin, P. N., Artishcheva, L. V. (2022). Vovlechenost' v uchebnuyu deyatel'nost' kak poznavatel'noe psikhicheskoe sostoyanie: opyt issledovaniya = Involvement in educational activity as a cognitive mental state: A research experience. *Kazan Pedagogical Journal*, 3(152), 218–225. DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.028. EDN HOUTIJ.
2. Baklagova, Yu. V. (2022). Primenenie tekhnologii podkastinga v ramkakh vneauditornoy samostoyatel'noy raboty studentov po distsipline «Inostranny yazyk» = Application of podcasting technology in the framework of extracurricular independent work of students in the discipline "Foreign language". *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 10(2). EDN QAGXAM.
3. Bazylev, Ya. S. (2024). Osobennosti kognitivnykh protsessov pokoleniy: X, Y, Z, Alpha = Features of cognitive processes of generations: X, Y, Z, Alpha. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 10(126), 64–69. DOI: 10.24158/spp.2024.10.8. EDN GLSTUS.
4. Belinova, N. V., Sukhareva, A. S., Shevchenko, N. V. (2020). Obrazovatel'naya tsennost' podkastov: didakticheskie svoystva i tekhnologiya sozdaniya = The educational value of podcasts: Didactic properties and technology of creation. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 66-4, 24–28. EDN ATDWEV.
5. Voinova, E. A., Sivyakova, E. V. (2018). Podkast kak novyy format publichnoy kommunikatsii v usloviyakh tsifrovoy mediasredy = Podcast as a new format of public communication in the digital media. *Socio-Humanitarian Knowledge*, 12, 104–120. EDN YWZRWH.
6. Gulegina, O. S., Yusupova, K. T. (2023). Obrazovatel'nye podkasty kak instrument povysheniya kvalifikatsii = Educational podcasts as a professional development tool. *Media. Information. Communication*, 37(2), 29–37. EDN XJKYKJ.
7. Doroshchuk, E. S., Trifonova, P. V. (2020). Innovatsionnyy potentsial podkasta kak integrirovannoy mediatekhnologii = The innovative potential of podcast as an integrated media technology. *International Scientific Research Journal*, 2-2(92), 35–39. DOI: 10.23670/IRJ.2020.92.2.041. EDN WLUNAZ.
8. Efimova, O. V. (2022). Podkasting kak mediaprodukt: osobennosti provintsial'nykh podkastov = Podcasting as a media product: Features of provincial podcasts. *Scientific Notes of Novgorod State University*, 4(43), 371–374. DOI: 10.34680/2411-7951.2022.4(43).371-374. EDN QATDLW.
9. Zarubina, R. V., Lapshina, I. V. (2009). Ispol'zovanie audiovizual'nykh tekhnologiy v uchebnom protsesse = The use of audiovisual technologies in the educational process. *Bulletin of the Taganrog State Pedagogical Institute*, 2, 176–179. EDN OWXTXD.
10. Istomina, E. V., Lebedina, E. V. (2024). Pedagogicheskiy dizayn kak tekhnologiya razrabotki onlayn-kursov v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya = Pedagogical design as a technology for developing online courses in the context of digitalization of education. *Digital humanities and technologies in education (DHTE 2024)*, 99–115. Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University. EDN VKLOVX.
11. Itinson, K. S. (2021). K voprosu o primeneni podkastov v obrazovanii: tipologiya i spetsifika = On the use of podcasts in education: Typology and specifics. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 10, 2(35), 132–134. DOI: 10.26140/anip-2021-1002-0031. EDN OLSBDB.
12. Kozlova, O. A. (2022). Osobennosti razvitiya podkastinga v Rossii = Features of podcasting development in Russia. *Bulletin of the Volgograd State University. Series 8: Literary Criticism. Journalism*, 1(21), 28–32. EDN RXNQGG.
13. Kochurina, T. S. (2022). «Pedagogicheskiy dizayn»: sushchnost' i struktura = "Pedagogical design": Essence and structure. *Teacher of the 21st century*, 1-1, 21–29. DOI: 10.31862/2073-9613-2022-1-21-29. EDN URNLVF.
14. Lazitskaya, E. D., Kolmakova, O. A. (2013). Metodika raboty s podkastami pri organizatsii vneauditornoy deyatel'nosti studentov = Methods of working with podcasts in the organization of extracurricular activities of students. *Bulletin of Irkutsk State Technical University*, 9(80), 285–289. EDN RCJJFR.
15. Nepesova, G. B., Perdaeva, A. M. (2023). Innovatsionnye metody obucheniya: vyzovy i perspektivy v sovremennoy pedagogike = Innovative teaching methods: Challenges and prospects in modern pedagogy. *Symbol of Science: An International Scientific Journal*, 9-1, 65–68. EDN QDZYKE.
16. Oblaushko, D. Yu. (2023). Ispol'zovanie podkastov v obuchenii vospriyatiyu i ponimaniyu rechi na slukh = The use of podcasts in teaching perception and understanding of speech by ear. *Young Scientist*, 48(495), 211–213. EDN DGIJOK.
17. Pakulina, K. A., Petrova, L. E. (2023). Podkast kak sposob prodvizheniya kreativnykh projektov: tekhnologiya sozdaniya = Podcast as a way to promote creative projects: Technology of creation. *Cultural Management*, 1(5), 65–74. EDN QAQQHE.
18. Petrova, E. Yu. (2013). Ispol'zovanie podkastov v obrazovatel'nom protsesse = The use of podcasts in the educational process. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Philology. Theory of Language. Language Education*, 2(12), 96–101. EDN REVTKD.

19. Pismenny, E. V., Podpovetnaya, Yu. V., Mikhailova, S. V. (2023). Podkasting kak instrument tsifrovoy transformatsii traditsionnoy modeli obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze = Podcasting as a tool for digital transformation of the traditional model of teaching a foreign language in a non-linguistic university. *Modern Problems of Science and Education*, 5, 78. DOI: 10.17513/spno.33014. EDN KZPBWG.
20. Sakharova, E. V., Fadeeva, A. D. (2021). Podkasting kak instrument uchebnoy deyatel'nosti = Podcasting as a tool of educational activity. *Ogarev-Online*, 11(164). EDN SOAUKQ.
21. Sushentsova, N. V., Tumandeeva, T. V. (2022). Tsifrovoy kontent – novye kompetentsii – kachestvo obrazovaniya = Digital content – new competencies – quality of education. *Education. Career. The Society*, 3(74), 24–28. EDN SXCWKR.
22. Khakimova, E. M. (2023). Russkoyazychnye podkasty kak sovremennaya diskursivnaya praktika i predmet issledovaniya = Russian-language podcasts as a modern discursive practice and subject of research. *Bulletin of Tomsk State University. Philology*, 84, 72–95. DOI: 10.17223/19986645/84/4. EDN XOSUHZ.
23. Khokhlushina, E. V. (2010). Podkasting v obuchenii: didakticheskie svoystva i funktsii = Podcasting in education: Didactic properties and functions. *Bulletin of the Moscow University. Series 19: Linguistics and Inter-cultural Communication*, 4, 123–129. EDN NDCKQZ.
24. Yablonovskaya, N. V., Bondarenko, M. P. (2022). Podkast kak format peredachi nauchno-populyarnoy informatsii (na primere telegram-kanala «Golyy zemlekov») = Podcast as a format for transmitting popular science information (using the Naked Digger telegram channel as an example). *MediaVector*, 4, 131–135. EDN SQNNIM.

УДК 372.878.061.433.4
ББК Ш315.56,70

ГРНТИ 14.25.01

Код ВАК 5.8.2

Чжоу Цзыдун,

студент, Цицикарский университет; Китайская Народная Республика, провинция Хэйлунцзян, г. Цицикар, район Цзяньхуа, ул. Чжунхуа Си, 90; e-mail: romantiev@yandex.ru

Поляков Александр Владимирович,

SPIN-код: 6725-1631

кандидат педагогических наук, профессор, директор института искусств, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Polyakov_Alex@bk.ru

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ТЕМБРОВО-ДИНАМИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ
И РАБОТА НАД МУЗЫКАЛЬНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬЮ
В ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА ВИОЛОНЧЕЛИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музыкальное образование; обучение игре на виолончели; виолончели; темброво-динамический контроль; тембр; музыкальная выразительность; исполнительское мастерство; виолончельное исполнительство

АННОТАЦИЯ. Одними из важнейших задач обучения игре на виолончели на начальном этапе являются развитие у детей навыков темброво-динамического контроля и работа над музыкальной выразительностью. В статье систематизируется педагогический опыт обучения виолончельному исполнительству в России и Китае, проанализированы психолого-педагогические особенности обучения музыке на начальном этапе, предложены методические рекомендации по развитию навыков темброво-динамического контроля и музыкально-выразительного исполнения, подчеркивается роль дифференцированного подхода в работе над звуком и выразительностью. Подробно раскрываются технические аспекты игры на виолончели: темброво-динамический контроль, координация движений правой и левой рук, влияние скорости и точки касания смычка на звучание. Описываются типичные ошибки начинающих (неточная интонация, зажатость движений, недостаточная осознанность звукоизвлечения) и методы их коррекции. Рассматриваются эффективные упражнения и методы, направленные на развитие слухового восприятия, координационных способностей и техники звукоизвлечения обучающихся, выявлена значимость регулярного прослушивания классической музыки и участия детей в концертной практике для формирования музыкального мышления и эстетического восприятия. Делается вывод о том, что успешное обучение игре на виолончели требует комплексного подхода, объединяющего техническое мастерство, эмоциональное самовыражение и развитие музыкального слуха, с учетом возрастных и психологических особенностей детей.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Чжоу, Цзыдун. Развитие навыков темброво-динамического контроля и работа над музыкальной выразительностью в обучении игре на виолончели на начальном этапе / Чжоу Цзыдун, А. В. Поляков. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 349–355.

Zhou Zidong,

Student, Qiqihar University, Qiqihar, People's Republic of China

Polyakov Aleksandr Vladimirovich,

Candidate of Pedagogy, Professor, Director of Institute of Arts, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**DEVELOPMENT OF TIMBRE-DYNAMIC CONTROL SKILLS
AND WORK ON MUSICAL EXPRESSIVENESS
IN TEACHING CELLO PLAYING AT THE INITIAL STAGE**

KEYWORDS: musical education; learning to play the cello; cello; timbre-dynamic control; timbre; musical expression; performing skills; cello performance

ABSTRACT. One of the most important tasks in teaching cello playing at the initial stage is the development of children's skills in timbre-dynamic control and working on musical expressiveness. The article systematizes the pedagogical experience of teaching cello performance in Russia and China, analyzes the psychological and pedagogical features of music education at the initial stage, and offers methodological recommendations for developing skills in timbre-dynamic control and musical expressive performance. It emphasizes the role of a differentiated approach in working on sound and expressiveness. The article describes common mistakes made by beginner cellists – such as inaccurate intonation, stiff or tense movements, and insufficient awareness in sound production – as well as methods for correcting them. The article examines effective exercises and methods aimed at developing auditory perception, coordination abilities, and sound production techniques among students. It highlights the importance of regular listening to classical music and children's participation in concert practice for the formation of musical thinking and aesthetic perception. The conclusion is that successful cello instruction requires a comprehensive approach that integrates technical proficiency, emotional expression, and the development of musical ear, while taking into account children's age-related and psychological characteristics.

FOR CITATION: Zhou, Zidong, Polyakov, A. V. (2025). Development of Timbre-Dynamic Control Skills and Work on Musical Expressiveness in Teaching Cello Playing at the Initial Stage. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 349–355.

Период детства является ключевым этапом формирования перцептивных способностей, психологических механизмов и когнитивной структуры, так как именно в это время закладываются основы будущей личности человека. Современные исследования в области педагогической и возрастной психологии подтверждают, что дети обладают уникальными психологическими преимуществами и высокой чувствительностью восприятия при обучении, в том числе при обучении игре на музыкальных инструментах – особенно в развитии слуха, эмоционального самовыражения и психической пластичности. Эти особенности не только определяют их стартовые позиции и траекторию освоения виолончели, фортепиано, скрипки и других инструментов, но и служат теоретической основой для разработки эффективных педагогических стратегий.

Интенсивное развитие слуха ребенка начинается с самого рождения, особенно значимый период протекает с 5 до 10 лет, когда наблюдается повышенная чувствительность к звуковысотным изменениям, силе, тембру и ритмическим характеристикам звука. Эта чувствительность особенно заметна при обучении музыке: даже не владея теорией, дети интуитивно улавливают мелодическую линию и ритмическое движение, опираясь на слух и способность к подражанию. «Профессор Леони Каусель из Папского католического университета Чили вместе с группой международных исследователей провела исследование, посвященное музыкальному обучению детей. Исследование показало, что дети, занимающиеся музыкой, обладают более высокой концентрацией внимания, а также повышенной чувствительностью к слуховым раздражителям» [14, с. 126].

Развитый слух напрямую влияет на восприятие высоты, ритма и тембра. При обучении струнным инструментам, таким как виолончель, хорошая слуховая база способствует более быстрому овладению интонацией и техникой смычка, повышая точность и выразительность исполнения. Развитие тембрового слуха очень важно, поскольку «недостаточно развитый тембровый слух обедняет восприятие музыки, снижает эмоциональный отклик на художественные образы музыкальных произведений» [3, с. 100].

При обучении инструментальной музыке педагогам следует активно развивать музыкальный слух учащихся. Через разнообразные упражнения на аудирование, пение и игру, а также сравнение различных

музыкальных тембров формируется тонкое слуховое восприятие – основа будущего мастерства музыканта и ключ к музыкальной выразительности [7, с. 26].

Как искусство выражения эмоций изучение музыки – это не просто накопление техник и навыков, а опыт эмоционального самовыражения и понимания. Дети обладают врожденной интуицией и искренностью в проявлении чувств, и когда их не сдерживают жесткие правила, они естественно выражают свободные и чистые эмоции через музыку.

Психологические исследования показывают, что эмоциональное развитие детей тесно связано с социальным восприятием. Как указывают И. В. Мясничева, А. А. Живодуева и С. Е. Пруцких: «Основы эмоционального потенциала закладываются на протяжении всего дошкольного детства. В 1,5–2 года у детей начинают развиваться простейшие нравственные эмоции, к 3-м годам проявляются эстетические и интеллектуальные чувства, активизируется потребность к самовыражению через творчество» [8, с. 131]. В возрасте 6–12 лет дети начинают понимать и подражать эмоциям других, а также учатся связывать свои чувства с внешними проявлениями. Это открывает путь к развитию музыкальной выразительности – через музыкальное исполнение дети превращают внутренние переживания в звуки, наполненные определенными эмоциями, придавая музыке уникальный оттенок.

В обучении инструментальной музыке важной задачей педагогов является помочь детям перейти от простых технических движений к подлинному эмоциональному самовыражению. Исследования подтверждают, что вместо сухих объяснений абстрактных эмоций гораздо эффективнее использовать метафоры, рассказы и конкретные образы. Например, при исполнении медленной мелодии учитель может предложить представить «спокойствие ночного озера», «плавное течение реки» или «плавные движения балерины в классическом *adagio*», чтобы пробудить эмоциональную отзывчивость. Так, В. Р. Ролдугина утверждает: «Для того, чтобы музыкальное произведение воспринималось слушателями не просто как сыгранный нотный текст, а как цельная композиция, в каждом классе с учеником ведется кропотливая работа над произведением: совместными усилиями раскрывается музыкальный образ, с помощью которого произведение предстанет перед слушателями в наиболее ярком виде» [10, с. 151].

Кроме того, эмоциональная реакция

детей часто бывает фрагментарной и интуитивной, поэтому процесс обучения требует длительного сопровождения и поэтапной обратной связи. Через игровую деятельность, сравнение разных эмоциональных оттенков и обратную связь (например, на небольших классных концертах) ученики постепенно выстраивают правильную цепочку: «эмоция – действие – звук». Такая практика не только развивает музыкальную выразительность, но и помогает детям лучше понимать и выражать свои эмоции в жизни.

Именно в период детства нейронные связи и когнитивные функции активно развиваются, обучение особенно эффективно и оказывает глубокое влияние на будущие поведенческие привычки, модели мышления и эстетическое восприятие. Инструментальное обучение как комплексный процесс, объединяющий восприятие, движение и память, способствует активации различных зон мозга и развитию общих способностей ребенка.

В процессе освоения инструментальной музыки, например игры на виолончели, пластичность проявляется в нескольких аспектах: улучшается координация слуха и моторики пальцев; синхронно развиваются оба полушария мозга, в том числе зрительное восприятие и исполнительские навыки; усиливаются внимание и память. Кроме того, дети легко воспринимают новое и менее подвержены формированию устойчивых поведенческих шаблонов и психологических барьеров, что создает широкие возможности для внедрения инновационных методов обучения.

Однако высокая пластичность также означает восприимчивость к формированию неправильных привычек. При отсутствии внимания к правильной постановке корпуса, рук, неправильно подобранном репертуаре для обучения существует риск закрепления «механического исполнения» – с ригидными навыками и недостатком выразительности. В связи с этим педагоги должны отслеживать темп обучения и уровень психологического восприятия на ранних этапах, обеспечивая не только техническую базу, но и пространство для музыкального осмысления и индивидуального выражения.

Для эффективного использования психологических ресурсов детей учебный процесс должен быть ориентирован не только на результат, но и на сам процесс – с акцентом на пробу, опыт и обратную связь. Поощрение к самосознанию и самокоррекции через постепенное усложнение заданий, положительное подкрепление и групповое музицирование способствует не только устойчивому интересу к обучению, но и развитию чув-

ства музыкальной самобытности.

Рассмотрим подробнее особенности обучения игре на виолончели в раннем возрасте. Темброво-динамический контроль при обучении игре на виолончели – это не только важный показатель художественного самовыражения, но и ключевой аспект технического мастерства. «У струнных инструментов, таких как виолончель, только открытая струна имеет фиксированную высоту звука. Чтобы точно воспроизводить высоту звука, необходимы регулярная практика, развитие навыков и знание теоретических основ» [13, с. 110].

В игре на виолончели изменение тембра и контроль над ним во многом зависят от слаженного взаимодействия техники правой руки (работы смычком) и аппликатуры левой руки. Ключевыми факторами являются способ ведения смычка, его скорость, точка касания и согласованное зажатие струн левой руки.

Прежде всего, способ ведения смычка напрямую влияет на музыкальные штрихи и выразительность звука, как и техника «вибрато». Такие штрихи, как *detache*, *legato*, *staccato*, *spiccato*, *martele* и др., создают характерные звуковые эффекты на струнных инструментах. У начинающих учеников часто наблюдаются зажатость и неестественность движений рук, поэтому преподавателю важно развивать у учащихся свободную, естественную траекторию движений и спокойное физическое состояние, чтобы избежать напряжения и скованности, сформировать плавный моторный паттерн.

Во-вторых, скорость и длина смычка существенно влияют на громкость и тембровую окраску звука. Медленное движение смычка с большим нажимом создает насыщенное и темное звучание, тогда как быстрая и легкая атака дает светлый и прозрачный тембр. Через сравнительные упражнения ученики постепенно осваивают нюансы тембровой окраски, развивая осознанное восприятие звукового контроля.

В-третьих, точка касания – место соприкосновения смычка со струной – определяет яркость или мягкость звука. Ближе к подставке (к подгрифнику) звук становится ярче и резче; ближе к грифу – мягче и теплее. Детям нередко трудно стабилизировать точку касания, поэтому рекомендуется использовать визуальные ориентиры и регулярные упражнения для развития точного пространственного восприятия.

Наконец, важную роль играет сила левой руки при прижатии струн. Сила нажатия влияет на точность интонации и чистоту звука: чрезмерно слабое нажатие вызывает шум, а избыточное – приводит к нестабильности высоты звука и усталости рук.

Преподавателю следует использовать в обучении различные упражнения, а также практику гамм и арпеджио, чтобы постепенно сформировать у ученика ощущение оптимального уровня силы при нажатии и уверенной артикуляции.

Проанализируем распространенные ошибки и трудности, с которыми обучающиеся часто сталкиваются. «В процессе обучения ученики часто из-за неточного владения позицией не могут быстро и точно регулировать расстояние между пальцами, что приводит к неточной интонации. Особенно при нисходящей смене позиций в гаммах ошибка в положении первого пальца вызывает цепочку неточностей и приводит к грубому, фальшивому звучанию» [2, с. 131]. Данная ошибка не является случайностью, за ней стоят вполне объяснимые причины.

Прежде всего, у детей еще не до конца сформирована координация движений, а работа нервно-мышечной системы нестабильна. Это мешает им точно контролировать движение руки, особенно правой, и приводит к сбоям в ритме, нарушая плавность и устойчивость звучания. «Индивидуализированный подход в обучении игре на виолончели должен включать в себя следующее: какие свойства, качества, способности надо развить у ученика и по каким путям их реализации этого можно добиться» [11, с. 214].

Кроме того, многие дети часто не имеют четкого представления о том, каким должен быть по-настоящему «красивый звук». У них пока недостаточно развита способность различать тонкие оттенки тембра, а значит, слабая склонность к самокоррекции на слух. Без внутреннего идеала звука сложно выстроить качественное исполнение.

Правильное положение тела также играет важную роль в игре на виолончели. Е. С. Костенкова указывает: «Садиться на стул необходимо на его половину, занимая при этом исключительно край стула. Спина должна быть прямая, корпус наклонен слегка вперед. Ноги следует ставить всей ступней» [5, с. 594].

Также стоит отметить, что из-за возрастных особенностей формирования личности дети легко отвлекаются и часто теряют концентрацию во время занятий. Это приводит к неуверенным или хаотичным движениям, которые напрямую влияют на тембровое качество исполнения.

Наконец, даже при наличии хороших способностей к подражанию ребенок не всегда понимает, что именно и зачем он делает. Если педагог показывает, но не объясняет словами суть действия, ученик чаще всего просто поверхностно копирует движения, не осмысливая, как и зачем управлять звуком.

Чтобы справиться с этими трудностями,

важно использовать индивидуальный подход и включать наглядные, игровые приемы. Необходимо поощрять интерес к «красивому звучанию», развивать слуховую чувствительность, а также поэтапно формировать осознанное, выразительное отношение к звуку. Именно так закладываются основы уверенного темброво-динамического контроля.

Как уже говорилось выше, обучение игре на виолончели у детей должно строиться поэтапно по схеме: восприятие – имитация – практика – обратная связь, сочетая разнообразные эффективные методы для повышения качества обучения. Рассмотрим подробнее методы обучения игре на виолончели на начальном этапе.

Во-первых, очень важна демонстрация игры. Высокопрофессиональное исполнение педагога служит наглядным примером для формирования у детей представлений о тембре. На занятиях полезно демонстрировать контрастные тембры (например, яркий и мягкий, плотный и прозрачный), обучая детей различать их на слух и воспроизводить. Можно использовать звукоподражания и метафоры: «смычок легкий, как воздушный звук, как взбитые сливки» или «смычок быстрый, как птица», что помогает формировать яркое образное восприятие звучания у обучающихся.

Во-вторых, медленная практика с акцентом на слушание помогает детям глубже почувствовать тоновые нюансы. Замедленное движение смычка и удлинённые ноты дают больше времени для осознания связи между движением и звуком. Полезно записывать игру, прослушивать и сравнивать с образцом педагога, развивая навыки самоконтроля и анализа.

Методика декомпозиции движений позволяет учащимся разделить работу смычка на этапы: начало – середина – завершение, либо использовать отдельные участки (верхняя / нижняя часть) для отработки прикосновений, силы и скорости. Такие упражнения способствуют развитию точного контроля над звуком. Дополнительно рекомендуются «практика перед зеркалом» и упражнения на открытых струнах для улучшения координации и визуального самоконтроля. С. В. Степанова указывает на значимость метода раздельной игры правой или левой рукой. Благодаря этому обучающиеся быстрее усваивают правильную постановку [12, с. 48].

Для отработки равномерного звучания И. А. Арутюнян и М. Д. Иванова упоминают «...“косой” штрих. Если необходимо сделать *crescendo* при штрихе вниз смычком, необходимо опустить конец смычка. Если при штрихе вверх смычком делают *diminuendo*,

то необходимо приподнять колодку, чем достигается такое положение смычка. Также если при ведении вниз смычком необходимо сделать *diminuendo*, приподнимается конец смычка. А при *crescendo*, ведя смычком вверх, опускают колодку, что придает смычку “косое” положение другого рода, чем в предыдущем случае» [1, с. 248].

Для развития музыкальной выразительности важно использовать элементы ситуационного обучения. Педагог может моделировать образы – лес, ручей, вечер и т. д. – и предлагать детям воспроизводить соответствующую тембровую атмосферу, превращая технические упражнения в творческое самовыражение. «Творческую, талантливую, увлеченную, активную личность может взрастить только талантливый же и увлеченный педагог» [9, с. 55].

Выбор репертуара также играет ключевую роль в обучении. «Выбирайте простые этюды и упражнения для укрепления базы у начинающих, а для продвинутых – более сложные, чтобы повысить уровень исполнения» [15, с. 109]. В Китае для начинающих музыкантов (1–2 классы) педагоги рекомендуют «Учебник для виолончелистов Сузуки», направленный на освоение смены и разделения смычков, а также работы над точками касания. На средней ступени (2–4 классы) можно использовать «170 основных этюдов» А. Шредера для углубленной работы над нюансами.

Музыкальное самовыражение начинается с восприятия и умения обращаться с базовыми элементами музыки. Для ребенка первым шагом становится освоение ритма и динамики – именно с ними он сталкивается раньше всего, начиная обучаться музыке.

Ритм задает организованность музыкальному времени и формирует логику звучания, тогда как динамика передает эмоциональное напряжение – от мягкого прикосновения до яркого всплеска. Дети от 3 до 6 лет особенно восприимчивы к смене громкости и простым ритмическим структурам. В этом возрасте активно развиваются музыкальный слух и способность к подражанию.

Простые действия вроде хлопков, шагов в такт, ритмической речи при игре помогают развить внутреннее чувство ритма и сделать его устойчивым. Через движение, звук и повторение ребенок учится «чувствовать» музыку.

Задача педагога – не просто объяснить, а научить слышать: где музыкальная фраза начинается и заканчивается, когда стоит сделать паузу (взять дыхание), а когда – двигаться дальше. «Необходимо сосредоточиться на анализе и объяснении музыкального содержания, последовательно развивая у студентов понимание и выразитель-

ность – от простого к сложному» [6, с. 147]. Это и есть основа музыкального синтаксиса – способности «говорить» на языке музыки, используя смычок или дыхание как средство выражения. Педагогу важно акцентировать внимание на структуре фразы, дыхании, интонации, чтобы ребенок понял: музыка – это не набор нот, а выразительная речь, насыщенная логикой и чувствами.

Одним из эффективных методов обучения игре на виолончели является метод импровизации, во время которого ученику предлагается импровизировать простенькие мелодии в разных стилях – академический, народный и джазовый, после чего педагог предлагает сменить ритм, темп, далее подобрать второй голос к основной мелодии и т. п. [4, с. 79]. Данный метод помогает обучающимся раскрыть свой творческий потенциал, лучше различать жанры, стили и их особенности.

Развитие музыкальной выразительности – это не только эмоции, но и регулярная практика. Простые ритмические упражнения вроде шагов, хлопков или легкого постукивания помогают перевести звук в телесное ощущение – тело начинает «чувствовать» музыку, а не просто слышать ее. Особенно при обучении игре на виолончели полезно петь вместе с мелодией и сопровождать ее движениями – это помогает не сбиваться с ритма и лучше понять музыкальное строение.

И. А. Чижова пишет: «Значимой задачей преподавателя в классе виолончели является постепенное преобразование отметки в оценку, т. е. замещение желания виолончелиста получить “пятерку” на желание исполнить выразительно музыкальное произведение» [16, с. 90]. Данная задача поможет ученику понять, что результат станет лучше, только если он проникнется произведением и вовлечется в него эмоционально.

Большую роль здесь играет и подражание. Дети воспринимают всю увиденную и услышанную информацию. Метод «услышал – повторил – прочувствовал» работает особенно хорошо в раннем возрасте, поэтому демонстрация педагога становится не просто примером, а эмоциональным ориентиром. Важно не просто показать, как надо сыграть, но и дать понять, зачем и с каким чувством. Например, если воспользоваться олицетворением и сказать: «Здесь музыка звучит, как будто кто-то прощается, сыграй чуть мягче», – ребенок моментально улавливает настроение. Использование педагогом различных метафор и олицетворений укрепляет у детей понимание музыки как языка эмоций. Особенно важно при медленном разборе подчеркивать, что «каждая нота несет в себе смысл и чувства», а не

просто обозначает высоту и ритм. Это помогает учащимся глубже погрузиться в музыку и развить ее выразительность.

Яркое, выразительное исполнение педагога создает для ребенка четкий аудиальный ориентир и пробуждает эмоциональный отклик. Причем подражание должно охватывать не только технику, но и эмоциональный подтекст. Стоит также поощрять взаимодействие между учениками – прослушивание друг друга, обсуждение, совместное повторение. Через игровые упражнения вроде «слушай и повтори» дети учатся распознавать и воспроизводить эмоциональные нюансы игры сверстников, делиться своими ощущениями и быть более открытыми. Такой подход не только развивает слух, но и укрепляет уверенность, формирует эмоциональный интеллект и дарит радость от музыкального самовыражения.

Один из эффективных приемов – метод «эмоциональной карты» (предшествующий музыкальному анализу, применяемому в более старшем возрасте): после прослушивания аудиозаписи педагог может попро-

сить детей изобразить «эмоциональную линию» музыки: радостна ли она в начале, как меняется настроение, какие чувства вызывает финал. Такие упражнения помогают обучающимся прочувствовать общую эмоциональную направленность и работать над выражением, разбивая произведение на осмысленные фразы.

Подводя итог, можно отметить, что наше исследование призвано выявить ряд факторов, влияющих на формирование навыков темброво-динамического контроля и эмоциональной выразительности у начинающих виолончелистов. Музыкальная выразительность является не просто частью технической базы игры на виолончели, а важнейшим критерием успеха в обучении детей музыке, фундаментом, на котором строится музыкальное и эстетическое мышление обучающихся. Для ребенка музыкальная выразительность не сводится к сухим правилам или теории, а представляет собой живой, эмоционально насыщенный опыт. Через звук дети общаются с миром, окружающими и самими собой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнян, И. А. К. Ю. Давыдов – основатель русской виолончельной школы / И. А. Арутюнян, М. Д. Иванова // Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования. Международный и российский опыт : сборник трудов X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тверь, 27 октября 2020 года. – Тверь : Тверской государственный университет, 2020. – С. 245–250. – EDN DCPOXE.
2. Ван, Сяюань. Основные элементы технического обучения игре на виолончели / Ван Сяюань // Симфонический оркестр (журнал Сианьской музыкальной консерватории). – 2013. – № 32 (3). – С. 130–133.
3. Дьячкова, Н. Л. Развитие тембрового слуха у детей младшего дошкольного возраста посредством музыкально-дидактических игр / Н. Л. Дьячкова // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики : сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 09 сентября 2015 года / Чувацкий государственный университет имени И. Н. Ульянова, Харьковский государственный педагогический университет имени Г. С. Сковороды, Актыбинский региональный государственный университет имени К. Жубанова, Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». – Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. – С. 99–102. – EDN UJBIZL.
4. Жданова, Н. А. Основы методики обучения детей импровизации в классе виолончели в детских музыкальных школах / Н. А. Жданова // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2023. – № 1 (61). – С. 78–82. – EDN OJEOYB.
5. Костенкова, Е. С. Начальный этап обучения игре на виолончели / Е. С. Костенкова // Гуманитарное пространство. – 2021. – Т. 10, № 5. – С. 590–595. – DOI: 10.24412/2226-0773-10-5-590-595. – EDN RFHXFI.
6. Ли, Чжэнь. Обсуждение различных вопросов преподавания игры на виолончели / Ли Чжэнь // Журнал Музыкальной академии Уханя. – 2004. – № 1. – С. 145–147.
7. Матвеева, Р. А. Восприятие музыки детьми раннего возраста / Р. А. Матвеева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2008. – № 2 (76). – С. 26–29. – EDN JWKUPX.
8. Мясичева, И. В. Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста посредством музыкально-театрализованной деятельности / И. В. Мясичева, А. А. Живодуева, С. Е. Пруцких // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 03 апреля 2025 года. – Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2025. – С. 131–132. – EDN THLPER.
9. Поляков, А. В. Взаимодействие педагога и обучающихся в классе музыкального инструмента (фортепиано) / А. В. Поляков, А. П. Лукьянов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2018. – № 2. – С. 53–60. – EDN XMOTWX.
10. Ролдугина, В. Р. Музыкальная выразительность как средство развития исполнительских навыков учащихся детской музыкальной школы / В. Р. Ролдугина // Музыкально-эстетическое и художественное образование: опыт, традиции, инновации : материалы Международной научно-практической конференции, Елец, 26 октября 2023 года. – Елец : Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2023. – С. 150–154. – EDN HJDWLT.
11. Сафина, Ю. С. Развитие у младших школьников исполнительских умений игры на виолончели / Ю. С. Сафина // Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики : сборник материалов Международной научно-практической конференции, Тула,

28–29 ноября 2024 года. – Тула : Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, 2024. – С. 213–217. – EDN LDWKUL.

12. Степанова, С. В. Условия и методы обучения начинающего виолончелиста / С. В. Степанова // Наука и школа. – 2007. – № 1. – С. 47–48. – EDN NCYRWB.

13. Сюй, Сяо. Анализ важности обучения аудированию при обучении игре на виолончели / Сюй Сяо // Драматический дом. – 2023. – № 4. – С. 109–111.

14. Цзя, Хань. Исследование памяти и навыков игры на виолончели с точки зрения когнитивной психологии / Цзя Хань // Симфонический оркестр (журнал Сианьской музыкальной консерватории). – 2025. – № 44 (1). – С. 126–129.

15. Чжун, Цю. Исследование индивидуализированных методов преподавания игры на виолончели / Чжун Цю // Драматический дом. – 2024. – № 18. – С. 107–109.

16. Чижова, И. А. Применение эффективных форм работы с учащимися как способ повышения качества обучения в классе виолончели / И. А. Чижова // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. – 2016. – № 4-2 (77). – С. 88–94. – EDN VVCNZR.

REFERENCES

1. Arutyunyan, I. A., Ivanova, M. D. (2020). K. Yu. Davydov – osnovatel' russkoy violonchel'noy shkoly = K. Yu. Davydov – founder of the Russian cello school. *Youth and the state: Scientific, methodological, socio-pedagogical and psychological aspects of the development of modern education. International and Russian experience*, 245–250. Tver: Tver State University. EDN DCPOXE.

2. Wang, Xiaoyuan. (2013). Osnovnye elementy tekhnicheskogo obucheniya igre na violoncheli = Basic elements of technical cello training. *Symphony Orchestra (Journal of the Xian Conservatory of Music)*, 32(3), 130–133.

3. Dyachkova, N. L. (2015). Razvitie tembrogovogo slukha u detey mladshogo doskol'nogo vozrasta posredstvom muzykal'no-didakticheskikh igr = The development of timbre hearing in preschool children through musical and didactic games. *Pedagogy and psychology: Current issues of theory and practice*, 99–102. Cheboksary: Center for Scientific Cooperation "Interactive Plus". EDN UJBIZL.

4. Zhdanova, N. A. (2023). Osnovy metodiki obucheniya detey improvizatsii v klasse violoncheli v detskikh muzykal'nykh shkolakh = Fundamentals of the methodology of teaching children improvisation in the cello class in children's music schools. *Humanities (Yalta)*, 1(61), 78–82. EDN OJEOYB.

5. Kostenkova, E. S. (2021). Nachal'nyy etap obucheniya igre na violoncheli = The initial stage of learning to play the cello. *Humanitarian Space*, 10(5), 590–595. DOI: 10.24412/2226-0773-10-5-590-595. EDN RFHXFI.

6. Li, Zhen. (2004). Obsuzhdenie razlichnykh voprosov prepodavaniya igry na violoncheli = Discussion of various issues of teaching cello playing. *Journal of the Wuhan Music Academy*, 1, 145–147.

7. Matveeva, R. A. (2008). Vospriyatie muzyki det'mi rannego vozrasta = The perception of music by young children. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2(76), 26–29. EDN JWKUPX.

8. Myasishcheva, I. V., Zhivodueva, A. A., Prutskikh, S. E. (2025). Razvitie emotsional'nogo intellekta u detey doskol'nogo vozrasta posredstvom muzykal'no-teatralizovannoy deyatel'nosti = The development of emotional intelligence in preschool children through musical and theatrical activities. *Science, education, society: Trends and development prospects*, 131–132. Cheboksary: Center for Scientific Cooperation "Interactive Plus". EDN THLPEP.

9. Polyakov, A. V., Lukyanov, A. P. (2018). Vzaimodeystvie pedagoga i obuchayushchikhsya v klasse muzykal'nogo instrumenta (fortepiano) = Interaction of the teacher and students in the classroom of a musical instrument (piano). *Innovative Projects and Programs in Education*, 2, 53–60. EDN XMOTWX.

10. Roldugina, V. R. (2023). Muzykal'naya vyrazitel'nost' kak sredstvo razvitiya ispolnitel'skikh navykov uchashchikhsya detskoj muzykal'noy shkoly = Musical expressiveness as a means of developing the performing skills of children's music school students. *Musical, aesthetic and artistic education: Experience, traditions, innovations*, 150–154. Yelets: I. A. Bunin Yelets State University. EDN HJDWLT.

11. Safina, Yu. S. (2024). Razvitie u mladshikh shkol'nikov ispolnitel'skikh umeniy igry na violoncheli = Development of cello playing skills among younger schoolchildren. *Primary education in the new reality: Development directions, current problems, best practices*, 213–217. Tula: L. N. Tolstoy Tula State Pedagogical University. EDN LDWKUL.

12. Stepanova, S. V. (2007). Usloviya i metody obucheniya nachinayushchego violonchelista = Conditions and methods of teaching a novice cellist. *Science and School*, 1, 47–48. EDN NCYRWB.

13. Xu, Xiao. (2023). Analiz vazhnosti obucheniya audirovaniyu pri obuchenii igre na violoncheli = Analysis of the importance of listening skills in learning to play the cello. *Drama House*, 4, 109–111.

14. Jia, Hanyi. (2025). Issledovanie pamyati i navykov igry na violoncheli s tochki zreniya kognitivnoy psikhologii = A study of memory and cello playing skills from the point of view of cognitive psychology. *Symphony Orchestra (Journal of the Xian Conservatory of Music)*, 44(1), 126–129.

15. Zhong, Qiu. (2024). Issledovanie individualizirovannykh metodov prepodavaniya igry na violoncheli = A study of individualized cello teaching methods. *Drama House*, 18, 107–109.

17. Chizhova, I. A. (2016). Primenenie effektivnykh form raboty s uchashchimisya kak sposob povysheniya kachestva obucheniya v klasse violoncheli = The use of effective forms of work with students as a way to improve the quality of teaching in the cello classroom. *New Science: Experience, Traditions, Innovations*, 4-2(77), 88–94. EDN VVCNZR.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. Приглашенный автор.
2. История образования.
3. Стратегия образования.
4. Философия образования.
5. Теория образования.
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Дошкольное образование.
9. Школьное образование.
10. Профессиональное образование.
11. Педагогическое образование.
12. Психолого-педагогическое образование.
13. Инклюзивное образование.
14. Дополнительное образование.
15. Рецензии.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Для публикации необходимо предоставить информацию по следующим пунктам.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):
2. Фамилия, имя, отчество полностью;
3. Ученая степень, звание, должность;
4. Полное и точное место работы;
5. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).
6. Название статьи.
7. Аннотация (150–200 слов)
8. Ключевые слова (5–7 слов).
9. Фамилия, имя, отчество на английском языке (ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях).
10. Название статьи на английском языке.
11. Аннотация на английском языке.
12. Ключевые слова на английском языке.
13. Классификационный код тематической рубрики ГРНТИ и код ВАК.
14. Предполагаемая рубрика журнала.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи – 10–20 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы – А4 (все поля по 2 см);
- гарнитура – Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля – 14;
- межстрочный интервал – 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56–57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.100.-2018.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.
Русские источники необходимо переводить на английский язык.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах – AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах – TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620091, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 105

E-mail: pedobraz@uspu.ru

АДРЕС УЧРЕДИТЕЛЯ И ИЗДАТЕЛЯ

620091, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

Цена свободная

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2025. № 6

Редактор: О. А. Адясова
Компьютерная верстка О. А. Адясовой

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 24.12.2025. Дата выхода в свет 30.12.2025. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 37,8. Усл. п. л. 41,6. Тираж 500 экз. Заказ № 5591.

Тираж отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета
620091, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru